دراسات
في التكامل النفسي

تأليف

د. يوسف مراد

الكتاب: دراسات في التكامل النفسي

الكاتب: د. يوسف مراد

الطبعة: ٢٠٢١

الناشر: وكالة الصحافة العربية (ناشرون)

٥ ش عبد المنعم سالم – الوحدة العربية – مدكور- الهرم – الجيزة - جمهورية مصر العربية

هاتف : ٣٥٨٢٥٢٩٣ _ ٣٥٨٦٧٥٧٦ _ ٣٥٨٦٧٥٧٥

فاكس : ٣٥٨٧٨٣٧٣

APA

http://www. bookapa.com **E-mail: info@bookapa.com**

دار الكتب المصرية

فهرسة أثناء النشر

مراد ، يوسف

دراسات في التكامل النفسي/ د. يوسف مراد

– الجيزة – وكالة الصحافة العربية.

٢٦٣ ص، ١٨*٢١ سم.

الترقيم الدولى: ٦ – ٢٥١ – ٩٩١ – ٩٧٧– ٩٧٨

أ – العنوان رقم الإيداع : ١٠٧٠٢ / ٢٠٢١

دراسات
في التكامل النفسي

وكالة الصحافة العربية
«ناشرون»

تصدير

إن التماثل من جهة والتضاد من جهة أخرى من أهم العلاقات التي تُنظِّم الفكر الإنساني عندما يحاول معرفة نفسه ومعرفة العالم الخارجي. والمعاني العلمية أو الفلسفية التي نستخدمها في تفكيرنا تُكوِّن في العادة أزواجًا، يرتبط الطرفان في كل زوجٍ بعلاقة التماثل والتضاد في آنٍ واحد، فالعلماء والفلاسفة يتحدَّثون عن المتصل والمنفصل، عن التحليل والتركيب، عن العلة والمعلول، عن البناء والوظيفة، عن المكان والزمان، عن الجسم والنفس، عن الحركة الآلية والفعل الإرادي ... إلخ.

غير أن الفكر الإنساني يحاول دائمًا الخروج من دائرة جاذبية هذه الأزواج، لا بتجاهل أحد الطرفين وإبراز الآخر، بل بالتأليف بينهما في صورة جديدة تستخلص من المعالم الأولية شكلًا تأليفيًّا يكون في الآن وحده بناءً جديدًا للوحدات السابقة ورمزًا للاتجاهات التطورية المقبلة، ومن أهم المعاني التي يستخدمها العلماء والفلاسفة للتعبير عن هذه الحركة التأليفية التطورية معنى التكامل.

فهناك تكامل بين الوظائف العضوية في الكائن الحي وتكامل بين الوظائف النفسية والاتجاهات السلوكية، وتكامل في المستويات الاجتماعية المختلفة، غير أننا كلما ابتعدنا عن نشاط الكائن الحي في مستواه البيولوجي واقتربنا من السلوك السيكولوجي الاجتماعي تعقَّدت عمليات التكامل وأصبحت أكثر عرضةً للاختلال والتفكُّك.

والدراسات التي يحويها هذا الكتاب تدور حول عملية التكامل في مستوياتها الثلاثة. وقد سبق للمؤلف أن نشر معظم هذه الأبحاث في مجلة علم النفس، وهو يعتقد أنها لا تزال محتفظة بقيمتها العلمية والفلسفية، خاصةً وأن المنهج التكاملي تتسع دائرة تطبيقه بفضل توثيق العلاقات القائمة بين العلوم التي تتناول دراسة الإنسان من جميع وجوهه، ونشأة الطب السيكوسوماتي من جهة، وتنوُّع الموضوعات التي يتناولها علم النفس الاجتماعي من جهة أخرى، لهو أكبر دليل على ذلك.

ويحوي الكتاب أيضًا بحوثًا جديدة لم يسبق نشرها: الانفعالات وبوادرها السيكوفسيولوجية، الدراسات النفسية في خدمة الصناعة، بين العلم والتربية، بين الفلسفة والتربية. وقد أضفنا عدة صفحات إلى الفصل الثالث عن نمو الطفل العقلي وتكوين شخصيته.

ونرجو أن تثير قراءة هذا الكتاب اهتمام الباحثين في حقل الدراسات النفسية لتطبيق المنهج التكاملي حتى لا تختفي صورة الإنسان بجميع مقوِّماته وراء الأبحاث الجزئية المسرفة في التخصص.

يوسف مراد

الفصل الأول

المنهج التكاملي وتصنيف الوقائع النفسية

(١) التعليل العلمي والتصنيف

لا يهتم العلم بالوقائع من حيث هي وقائع فحسب، بل من حيث هي وقائع منظمة تربطها علاقات معينة ثابتة، ولا يتم التفسير العلمي لمجموعة من الوقائع إلا بإدخالها في نظام من العلاقات أو من الشروط المتلازمة، أو بعبارة أخرى في نظام من المراجع، وموقف العالم شبيه بموقف المستكشف الجغرافي الذي يعين على الخريطة موضع البحيرة التي اكتشفها مبيِّنًا أبعادها من مواقع أخرى معلومة، وموضِّحًا طبيعة البحيرة وخصائصها في ضوء معلوماته السابقة لخصائص المنطقة التي توجد فيها البحيرة.

ولا يكون العالم أبدًا بصدد واقعة واحدة منعزلة، بل بصدد شبكة من الوقائع، وليس وجود الواقعة المنعزلة سوى وجود افتراضي مجرد. وكذلك يكون الإنسان في حياته العملية بصدد مجموعات من الظواهر والوقائع تختلف درجة تنظيمها باختلاف الأغراض التي يُرْمى إليها، فهناك تنظيم عملي يقتضيه التطبيق المباشر للمعلومات العملية التي يكتسبها المرء خلال تجاربه اليومية الاتفاقية، ويكون هذا التنظيم في أبسط صوره بمثابة تصنيف للأشياء التي يستخدمها، والتي تدخل في نطاق ما يعالجه من أمور في نواحي نشاطه المختلفة، ويكون مبدأ التصنيف في العادة التمييز بين

النافع والضار؛ ليكون العمل سريعًا منتجًا. وتتمثل مختلف التصانيف التي ينشئها المرء لتنظيم حياته العملية في اللغة التي يستخدمها، فكل لغة تتضمن تصنيفًا للموجودات والحوادث، وكل تصنيف لفئة من الموجودات أو من الحوادث ينطوي على نوع من التفسير والتعليل، فالعلاقات التي تتضمنها الجُمَل ليست سوى تعبير عن العلاقات التي تبدو للمتكلم أنها موجودة فيما يلاحظه من وقائع أو فيما يتصوَّره من حوادث.

غير أن التصانيف التي تنطوي عليها التعبيرات اللغوية الجارية، وبالتالي التفسيرات التي تتضمنها تلك التصانيف، ينقصها الشمول الذي يمتاز به التصنيف العلمي القائم على مبادئ موضوعية بعيدة عن المقاييس الذاتية المرتبطة بوجهة النظر النفعية، كما تنقصها أيضًا الدقة التي يرمي إليها التفسير العلمي المستند إلى قوانين قابلة لأنْ تصاغ صيغة كَمِّية رياضية، والحاجة إلى التصنيف واضحة، خاصة في علوم الموجودات الحية كعلم النبات وعلم الحيوان؛ لأن الكائنات الحية تمتاز بتعقُّد بنائها إذا قيس ببناء الأجسام الجامدة، ويكاد يكون التصنيف في علم الكيمياء عامًّا شاملًا، وهذا دليل كافٍ على تقدُّم هذا العلم أو على إمكان تقدُّمه بطريقة مطَّردة ثابتة، أما التصنيفات البيولوجية فهي – وإن كانت قد وصلت إلى درجة كبيرة من الدقة والنظام – لا تزال قابلة للتعديل؛ نظرًا للتضارب القائم بين النظريات الكبرى التي تتناول مشكلة طبيعة الحياة وطبيعة الصلات التي تربط بين مختلف الأجناس والأنواع، ويرجع التفاوت الملاحَظ بين تصنيف الأجسام الجامدة وتصنيف الأجسام الحية من حيث الدقة إلى أن خصائص الجوامد أبسط من خصائص الأحياء وأكثر ثباتًا، فالجامد لا ينمو في حين

أن الحي ينمو، الجامد قابل للزيادة والنقصان عن طريق الجمع والطرح دون تقيُّد بقوانين بنائية، في حين أن الحي لا يزداد إلا عن طريق التمثيل مع الاحتفاظ بشكله وبنائه، وفي حدود خاصة تعيّنها القوانين البنائية، وإلا اختلّ النظام الحي وظهر المرض،[1] وما يقال عن صعوبة التصنيف في العلوم البيولوجية يقال بالأحرى عن تصنيف الوقائع النفسية، فالحياة النفسية هي أيضًا نظام؛ أي أنها خاضعة لقوانين بنائية توضِّح تركيب الذهن وبنائه، وهي قبل كل شيء نشاط، أي أنها خاضعة لقوانين وظيفية تعيِّن مراحل النمو والتقدُّم، مشيرة إلى تآزر العمليات المختلفة التي تقوِّم الوحدة النفسية الجسمية التي تكوِّن الإنسان، وإضافة إلى ذلك تُعِين معرفة القوانين البنائية والقوانين الوظيفية على كشف المراحل التي يقطعها النشاط السيكولوجي مع تحديد صلة كل مرحلة بما يسبقها وما يتبعها من مراحل.

فالتصنيف في علم النفس خطوة أولى نحو التفسير العلمي الصحيح، ولكن التصنيف مرهون بمدى الحقائق التي وصل إليها العلم، كما أن اطِّراد التقدم العلمي في الكشف عن الحقائق مرهون بدوره بقيمة التصنيف الذي يعيِّن للباحث معالم المجال الذي يبحث فيه، يجب ألا ننظر إلى هذا الأمر نظر المنطقي الذي لا يتناول في تفكيره سوى المجردات، فيقول: إن مثل هذا الموقف ينطوي على دور عقيم لا يمكن الخروج منه. الواقع أن هناك تعاونًا متبادلًا بين التصنيف وبين تقدُّم المعرفة، فازدياد الحقائق يؤدي إلى تحطيم الإطار القديم، وبالتالي إلى توسيع الآفاق وإعادة بناء المعلومات القديمة في ضوء الحقائق الجديدة، وسيتضح لنا هذا فيما يلي عند عرضنا للمنهج التكاملي في علم النفس تمهيدًا لتوضيح التصنيف الجديد المقترح.

(٢) التصنيف واللغة

يوجد تضامن وثيق بين المعرفة والعمل، فالمعرفة تتسع باطِّراد العمل وتقويمه، كما أن العمل يزداد إتقانًا ونفاذًا باتساع المعرفة. ويلخص الإنسان تجاربه المختلفة وما يختبره في نفسه من حالات وما يشاهده في الآخرين من سلوك وتصرفات في اللغة التي يستخدمها، واللغة على اختلاف طرق تعبيرها هي الوسيلة الوحيدة للتفاهم، ولا بد من أن تتخذ اللغة نظامًا يطابق إلى حد كبير نظام العقل نفسه، ومن المعلوم أن قواعد اللغة أو قواعد التعبير اللغوي تشبه كثيرًا قواعد المنطق، ووجه الفرق الأساسي يرجع إلى أن قواعد اللغة أكثر مرونة من قواعد المنطق؛ لأنها أكثر خضوعًا لتأثيرات الحياة والنشاط العملي، قابلة للتطور أكثر من قواعد المنطق التي تمثِّل نواحي العقل المجرد عن العوامل الانفعالية، ومما هو جدير بالملاحظة أن عدد الألفاظ التي تدل على العمليات العقلية العليا التي تمتاز بدرجة كبرى من التجريد والتعميم قليلة بالقياس إلى الألفاظ التي تدل على الحالات الوجدانية المختلفة وعلى الفوارق الدقيقة الموجودة بين حالتين متقاربتين، وهذه المعاني التي تدل على شتى الحالات الوجدانية والانفعالية مرتبطة عادةً بالمعاني التي تدل على أشكال مختلفة من الحركات والأفعال، كما أنها مرتبطة بالظروف الخارجية التي تحيط بالحالة النفسية وما يصحبها من حركات وأفعال، ويتضح هذا في جلاء إذا تصفَّحنا بعض كتب اللغة التي تصنِّف الألفاظ حسب المعاني، أو كتب الفروق اللغوية ككتاب أبي الهلال العسكري، وَلْنُشِرْ على سبيل المثال إلى ما جاء في الباب الثالث والعشرين من هذا الكتاب في الفرق بين البِشْر والبشاشة وبين طلاقة

الوجه، ثم بين السرور والفرح والجذل والحبور، ثم بين الهم والغم، وبين الحزن والكرب والكآبة والبث، وبين الغم والحسرة والأسف، ويبدو لنا أن اللغة فيما يختص بوصف الحالات النفسية ودقائقها اللطيفة قد ذهبت إلى أبعد ما يمكن أن يذهب إليه التحليل العلمي، وهذا أمر يسهل تعليله؛ لأن العلم يرمي إلى أحكام كلية عامة، فهو مضطر بحكم أساليب بحثه ومنهجه إلى أن يعزل ويفصل، حيث لا يوجد في الواقع عزل ولا فصل، وأن يضم من جهة أخرى أمورًا إلى غيرها مراعيًا فقط أوجُه الشبه الجوهرية، مهملًا الفوارق الدقيقة التي سيكون من شأن الشاعر أو الأديب إبرازها ووصفها؛ ولهذا يبدو علم النفس العلمي بعيدًا كل البعد عن التحليلات الأدبية للحالات النفسية؛ فلغة العلم جافة غريبة لا يستسيغها الذوق؛ لأنها مجردة من الشُّحْنَة الوجدانية التي تضفيها الحياة على أساليب الشاعر والأديب، ولكن لغة العلم تمتاز بالدقة، كما أنها تمتاز بالوضوح لمن تعلمها، غير أن معظم مصطلحات علم النفس لا تزال مستمدَّة من اللغة العامة، ولكن العالِم يحاول تحديد دلالة الألفاظ العادية بحيث يزول اللبس، وبحيث يصبح اللفظ رمزًا لمعنى معيَّن أو لوظيفة معينة، ولنأخذ مثلًا الألفاظ الثلاثة الآتية: شعر وأحس وأدرك، فهي تعتبر في اللغة من المترادفات، والدليل على ذلك ما تُعرَّف به هذه الألفاظ في قواميس اللغة؛ فنجد أنَّ شعر به معناه علم أو أحس به، وحسَّ وأحسَّ الشيء وبالشيء علمه وشعر به وأدركه، وأدرك المسألة علمها، أدرك الشيء ببصره رآه، وتُعرَّف المدارك بأنها الحواس، والمشاعر بأنها الحواس أيضًا.

أما إذا رجعنا إلى كتب علم النفس فإننا نرى أن كل معنى من هذه

المعاني الثلاثة يُمثِّل مسألة من مسائل علم النفس الكبرى، فيُعْقَد فصل في الشعور consciousness ودرجاته، ثم فصل آخر في الإحساس sensation، وفصل ثالث في الإدراك preception، وفي الكتب الحديثة يُقْصَد بالإدراك إدراك العالم الخارجي.(٢)

ولا شك في أن كل إدراك يستلزم إحساسًا، وأن كل إحساس لا بد أن يكون مصحوبًا بشعور؛ ولهذا السبب جمعت اللغة بين المعاني الثلاثة، ومما لا شك فيه أيضًا أن العلم لا ينكر هذه الصلة القائمة بين هذه الوظائف الثلاث، غير أنه ينظر إلى كل منها من وجهة خاصة، فالشعور شرط ضروري لكي يكون هناك حالات نفسية – وإن لم تكن جميع الوقائع النفسية شعورية يمكن الشخص أن يختبرها مباشرة – وترمي دراسة الإحساس إلى معرفة الشروط الفسيولوجية والنفسية للتأثر شعوريًّا بالخصائص الحسية، أما دراسة الإدراك فإنها مقصورة على دراسة الشروط اللازمة لإدراك موضوعات العالم الخارجي في المكان.

وهناك حقائق نفسية أعم مما ذكرنا كان من اليسير تمييز بعضها من بعض، فلدينا أولًا التفرقة بين الظاهر والباطن، ثم التمييز بين الباطن المادي والباطن اللامادي، وتتمثَّل التفرقة بين الظاهر الملموس والباطن غير الملموس في التمييز بين الجسد والعقل، أو بين الجسم والنفس، فيُقال مثلًا: ضُعف الجسد أو ضَعفه، ولكن يجب أن يُقال فقط: ضَعف الرأي والعقل،(٣) كأن هناك اشتراكًا بين الجسد والعقل على الرغم من تمايز الواحد عن الآخر، وميَّزت اللغة بين الحركة التي تنطلق بذاتها ولذاتها دون أن تكون موجَّهة والحركة التي تنطلق موجَّهة وحاملة في ثناياها دلالة

خاصة، فقد مُيِّز بين الصياح وهو رفع الصوت بما لا معنى له والنداء وهو رفع الصوت بما له معنى.[٤]

وميَّزت اللغة أيضًا بين الحالة النفسية التي يختبرها الشخص وبين آثارها الحركية كالتعبير الذي يقوّي ملامح الوجه، فالفرق بين الحزن والكآبة مثلًا أن الكآبة أثر الحزن البادي على الوجه،[٥] ومثل هذه الأمثلة كثيرة في لغتنا، ولعل اللغة العربية أكثر اللغات تحليلًا لأوجه الحالات النفسية المختلفة وما يصاحبها من تعبيرات.

(٣) التصنيف التقليدي للظواهر النفسية

يرجع التصنيف التقليدي للوظائف النفسية إلى تصنيف قوى النفس، أو كما نقول ملكات النفس **facultés de l'âme**، وكان يُربَط عادة بين القوى ومركزها في الجسم، فيقسم أفلاطون النفس إلى ثلاثة أقسام: العقل **nous** ومركزه في الدماغ، القوة الغضبية **thumos** ومركزها في الصدر وبالأخص في القلب، والقوة الشهوانية **épithumia** ومركزها في البطن.

وقد ذكر الغزالي نفس هذا التقسيم ولكن بألفاظ أخرى، فذكر القوة الربانية (العقل) والقوة السبعية (الغضب) والقوة البهيمية (الشهوة).

غير أن أفلاطون لم يدرس النفس الإنسانية دراسة منظمة مستقلة، بل ضمن دراسته للكون بأجمعه، وليست دراسة النفس سوى فرع من علم الطبيعة، وبين عالم المحسوسات كما يتراءى لنا وعالم المثل الذي يكتشفه التذكر توجد صلة هي صلة النفس العالمية التي هي مبدأ كل نظام وكل حركة وكل حياة وكل معرفة، ومن هذه النفس الكونية تنسلخ النفوس الفردية.

فلا تجد في فلسفة أفلاطون علمًا للنفس مميزًا من غيره مقصورًا على دراسة الظواهر الداخلية.[٦]

أما مؤسس علم النفس فهو أرسطو، غير أنه اعتبره جزءًا من علم الحياة، ويميل العلم الحديث إلى إدخال علم النفس من جديد في دائرة علم الحياة.

ونجد عند أرسطو تصنيفًا منظَّمًا لملكات النفس ووظائفها، ويقوم هذا التصنيف على التمييز بين وظائف المعرفة والعلم من جهة، وبين وظائف الحركة والفعل من جهة أخرى.

وظائف المعرفة وهي قسمان: حسية وتشمل الإحساس والتذكر والتخيُّل وتداعي المعاني، وعقلية وتشمل المعنى الكلي والحكم والاستدلال.

وظائف الفعل وهي قسمان: حسية وتشمل الميول والانفعالات والأهواء، عقلية وهي الإرادة الحرة.

ظل هذا التصنيف متبعًا في القرون الوسطى حتى جاء ديكارت فاستبدل به تقسيمًا آخر قائمًا على دراسة أحوال النفس أو ظواهرها، فميَّز بين الأحوال المنفعلة **modes passifs** وهي العقل، وبين الأحوال الفاعلة **modes actifs** وهي الإرادة الحرة.

وينقسم العقل إلى قسمين:

(١)المعاني، وهي إما فطرية أو حسية أو خيالية.

(٢)الانفعالات، وهي بمثابة معانٍ غامضة.

أما الإرادة الحرة فتنقسم إلى قسمين أيضًا:

(١)الحكم.

(٢)الأفعال.

ويلاحَظ في هذا التقسيم الثنائي أن الحالات الوجدانية والانفعالية لا تكوِّن فئة مستقلة، بل اعتُبرت جنبًا من العقل **entendement**.

ولم يظهر التقسيم الثلاثي الذي يميز بطريقة واضحة بين العمليات العقلية المؤدية إلى المعرفة وبين الحالات الوجدانية والانفعالية، ثم بينهما وبين وظائف الحركة والفعل إلا في القرن الثامن عشر تحت تأثير جان جاك روسو **Rousseau** في الأدب وكنت **Kant** في الفلسفة، ولا يزال هذا التقسيم الثلاثي في بعض الكتب المدرسية بمثابة الإطار العام لترتيب الموضوعات والفصول، فتبعًا لهذا التقسيم تشمل الحياة النفسية أولًا: الحياة العقلية **vie intellectuelle**، ثانيًا: الحياة الوجدانية **vie effective**[٧] وثالثًا النشاط الحركي والفعل **vie active**،[٨] ويتمثل هذا التقسيم الثلاثي في العنوان الذي أطلقه العالم الأمريكي سكريبتشر **E. W. Scripture** على كتاب في علم النفس أصدره عام ١٨٩٥م: **Thinking, feeling, doing** أي التفكير والوجدان والفعل.

(٤) التصنيف الثلاثي في كتب علم النفس العربية الحديثة وأوجُه الاعتراض عليه

لا شك في أن لهذا التصنيف الثلاثي مزايا عملية لتبسيط دراسة الحياة النفسية، غير أنه تبسيط مُخِلٌّ بالواقع؛ لأن مثل هذا التصنيف جامد يُغْفِل ديناميكية الحياة النفسية ويجرِّدها من أخص مزاياها، وهي تواصل مراحلها

في الزمان والترابط الوظيفي الذي يربط بين الوقائع الوجدانية والتصورية والفعلية، فلا توجد حالة نفسية تكون وجدانية أو تصورية أو فعلية فحسب، فلكل حالة نفسية – مهما كانت مقصورة على الناحية التصورية – بطانة وجدانية تأثرية، فضلًا عن أن الفكرة تميل إلى أن تتحقق في الخارج في صورة حركية.

وقد عدل كثير من مؤلفي كتب علم النفس المدرسية عن ذكر هذا التقسيم وعن اتخاذه إطارًا لتنظيم الوقائع النفسية، وهم يؤثرون المنهج التكويني الذي يتتبع مراحل النمو منذ الطفولة حتى اكتمال الحياة النفسية، ثم دراسة تفكُّكها وانحلالها بتأثير المرض والشيخوخة، وأحسن مثال لهذا التصنيف كتاب فلورنس جودينف. [٩]

غير أن كتب علم النفس المدرسية المنشورة باللغة العربية لا تزال متمسكة بهذا التصنيف الثلاثي على الرغم من جموده ومن الاعتراضات التي وُجِّهت إليه، [١٠] أضف إلى ذلك أنه يبدو أن المعرِّب الأول الذي أخذ عنه الآخرون لم يوفَّق في نقل المصطلحات الأجنبية إلى اللغة العربية، فيقال لنا: إن الظواهر النفسية تنقسم إلى إدراك ووجدان ونزوع، [١١] ويُقْصَد بالإدراك العمليات المؤدِّية إلى التصور والمعرفة، وبالنزوع الظواهر التي تمتاز بالنشاط والحركة.

ويمكن الاعتراض على هذا التصنيف بالوجه الآتي:

من المعلوم أن الشرط الأساسي لكل تصنيف صحيح وافٍ أن تكون عناصره مميَّزة بعضها عن بعض تمام التمييز، وهذا التمييز محقَّق بين الإدراك

والوجدان من جهة، وبين الإدراك والنزوع من جهة أخرى، ولكنه معدوم إلى حد كبير بين الوجدان والنزوع، وربما يرجع هذا اللبس إلى غموض معنى الوجدان ومعنى النزوع، فللوجدان معنيان على الأقل: الأول هو النفس وقواها الباطنة، وبهذا المعنى تكون الوجدانيات ما يجده كل أحد في نفسه من حالات شعورية، أو ما يدركه مباشرةً بالقوى الباطنة أو بالحواس الباطنة **données immédiates de la conscience**، أما الثاني فهو الشعور بالألم واللذة والحزن والفرح والشوق ... إلخ، أي الشعور بالوجد، ومعناه في كتب اللغة الحزن والفرح أو الخوف أو الوَلَه أو العشق أو الدلع، وبهذا المعنى ينطبق الوجدان على ما يسمى بالفرنسية **affectivité**، وبالأخص على الميول والانفعالات والأهواء، ويطابق هذا المعنى أيضًا ما اصطلح عليه الصوفية، وبالأخص ابن عربي إذ عرَّف الوجد: ما يصادف القلب من الأحوال المضنية له من شهوده.

أما النزوع فمعناه في اللغة الميل والرغبة والشوق وأيضًا التشبُّه والمحاكاة، فإذا اعتبرنا هذا المعنى اللغوي المباشر يتضح لنا أن النزوع يدخل في دائرة الحالات الوجدانية، وكلنا نعلم مدى الصلة الموجودة بين اللذة والألم وبين الميول والنزعات.

وللنزوع معنى فلسفي يمكن استخلاصه مما كتبه ابن سينا في هذا الصدد،(١٢) نلاحظ بادئ ذي بدء أن ابن سينا يجمع بين النزوع والشوق ولا يميز بينهما، إذ يقول: القوة النزوعية والشوقية هي القوة المحرِّكة على أنها باعثة، والقوة النزوعية والشوقية هي القوة التي إذا ارتسم في التخيل صورة مطلوبة أو مهروب عنها حملت القوة التي نذكرها على التحريك،

ولها شعبتان: شعبة تسمى قوة شهوانية وهي قوة تبعث على تحريك يقرب به من الأشياء المتخيلة ضرورية أو نافعة طلبًا للذة، وشعبة تسمى قوة غضبية وهي قوة تبعث على تحريك يدفع به الشيء المتخيل ضارًّا أو مفسدًا طلبًا للغلبة.

فيما سبق يعتبر ابن سينا القوة المحرِّكة من حيث هي باعثة، وهناك اعتبار آخر من حيث هي فاعلة، والقوة المحركة الفاعلة هي قوة تنبعث في الأعصاب والعضلات من شأنها أن تشنج العضلات فتجذب الأوتار والرباطات إلى جهة المبدأ أو تُرخيها وتمدها طولًا فتصير الأوتار والرباطات إلى خلاف جهة المبدأ.

ويقول أيضًا في عيون الحكمة (ص٢٩): القوة المتحركة هي مبدأ انتقال الأعضاء بتوسط العصب والعضل والإرادة، والمقصود من القوة المحرِّكة في هذا النص الأخير القوة المحركة على أنها فاعلة.

يتضح لنا – في ضوء النصوص السابقة – أن النزوع أقرب إلى الوجدان منه إلى الحركة من حيث هي فعل وتنفيذ، وإذا أردنا أن نقسم الظواهر النفسية إلى وجوه ثلاثة بحيث يكون كل وجه جامعًا ومانعًا في آن واحد كما يقول المناطقة، فلتكن القسمة كالآتي: علم «لا إدراك فقط»، وجدان بما فيه النزوع والشوق، وأخيرًا نشاط وفعل. ولكن على الرغم من ذلك فإنه لا يزال ناقصًا بعيدًا عن الواقع، فالعمليات العقلية المؤدية إلى المعرفة والعلم هي نشاط، كما أنه لا بد من بواعث، سواء للتفكير أو العمل، كما أنه أيضًا لا يمكن أن توجد حالة وجدانية دون أن تكون مصاحبة بحكم عليها كأن نحكم ولو حكمًا ضمنيًّا أن هذا الألم شديد وذاك

ضعيف ... إلخ، وكذلك يمكن القول: إن النزوع – أي الباعث على حد تعبير ابن سينا – لا يكفي لاستكمال الحركة، خاصة إذا راعينا الحياة النفسية في الإنسان وما يجب أن نفهم عليه الإرادة الإنسانية التي لا تتم إلا بتوسط الفكر والعقل، فالنزوع لا يعبر إلا عن الإرادة الحيوانية، إرادة جذب النافع طلبًا للذة، ودفع الضار والمؤذي طلبًا للغلبة. (١٣)

وفي إمكاننا أن نعود إلى نصوص ابن سينا لنلتمس تقسيمًا أوفى وأدق من التقسيم الشائع، فابن سينا يميِّز بين النفس الحيوانية المشتركة بين الحيوان والإنسان، وبين النفس الناطقة الخاصة بالإنسان، فيقول إن للنفس الحيوانية قوتين: مدركة، ومحرِّكة، وللنفس الناطقة أيضًا قوتين: عالمة، وعاملة. والمدركة في الحيوان تناسبها العالمة في الإنسان، والمحركة في الحيوان تناسبها العاملة في الإنسان، فيكون لدينا قسمان رئيسيان: إدراك وعلم من جهة، وحركة وعمل من جهة أخرى، وينطوي القسم الثاني على الناحية الوجدانية، إذ إن القوة المحركة من حيث هي باعثة تؤدي – تبعًا لابن سينا – إلى النزوع والشوق والشهوة والغضب.

(٥) المنهج التكاملي

يرجع نقص التصنيف التقليدي إلى نقص المنهج الذي اتُّبِع في الكشف عن الحالات النفسية وتحليل مظاهرها.

وهذا المنهج هو الاستبطان الذي لا يدرك إلا ما يبدو للشعور في لحظة ما دون الوصول إلى ما وراء الحالات الشعورية من عوامل وشروط ترجع إلى تركيب الطبيعة الإنسانية وإلى خبرات الماضي التي تمتد آثارها إلى الحاضر.

فنتائج الاستبطان محدودة للغاية – صناعية وتجريدية – تغلب عليها الصبغة الاستاتيكية الجامدة، فقد يذهب الاستبطان إلى تجاوز الحدود التي تحتِّمها طبيعة الموضوع لعملية التحليل لكي لا تشوه هذا الموضوع بردِّه إلى عناصر مجردة افتراضية وإلى حالات بسيطة مفكَّكة، فلا بد إذن من البحث عن منهج يلائم طبيعة الحياة النفسية ويراعي تعقُّدها وتواصُل مراحلها واتجاه تطورها، مع الإشارة دائمًا إلى هذه الحركة الحية التي تربط بين مختلف المراحل التي تؤدي بالفردية البيولوجية إلى الشخصية الفاعلة المتكاملة، وهذا المنهج هو المنهج التكاملي الذي يتخذ من الشخصية المحور المركزي لجميع الدراسات السيكولوجية.

وليس معنى التكامل بالمعنى الجديد في علوم الأحياء، فإنه يمكن تتبُّع فكرة التكامل منذ أرسطو حتى عصرنا هذا في مصنفات الفلاسفة والعلماء الذين نظروا إلى الإنسان كوحدة نفسية جسمية لا تتجزأ، وقد ساهَمَ علماء الفسيولوجيا – وخاصة علماء تكوين الأجنة – في توضيح عملية التكامل في الكائن الحي، ونخص منهم بالذكر شرنجتون وفون موناكوف ودريش وكوجيل وسبيمان وجولدشتين. (١٤)

كما أنَّا نجد الروح التكاملية توجه بعض المدارس السيكولوجية التي تركِّز دراستها حول الشخصية رافضة الأخذ بالتفسير الميكانيكي، كما تصنع مثلًا المدرسة السلوكية البحتة، ومراعية ما تمتاز به الحياة النفسية من نشاط ذاتي وغائية، ونلمس هذه الروح التكاملية في بحوث أدولف ماير A. Meyer وتلامذته وفي المدرسة السيكوسوماتية في الطب Psychosomatic medicine.

وقد وصلنا إلى استخلاص معالم المنهج التكاملي في أثناء دراستنا المقارنة للسلوك الحيواني وسلوك الطفل في السنتين الأولى والثانية من عمره، وقد نشرنا هذا البحث عام ١٩٣٩م بعنوان بزوغ الذكاء،[١٥] ثم عملنا على توضيح هذا المنهج في أثناء تدريس علم النفس بكلية الآداب بجامعة القاهرة منذ عام ١٩٤٠م. وقد وصلنا نهائيًّا إلى التصنيف الذي سنعرضه بإيجاز في الفقرة السادسة في خلال عام ١٩٤٢م، ولم تُتَح لنا فرصة نشره قبل اليوم.[١٦]

وقبل ذكر التصنيف التكاملي للوظائف والوقائع النفسية يجدر بنا أن نعرض بشيء من التفصيل لأهم قضايا المنهج التكاملي نفسه، مبيِّنين كيف أن طبيعة الحياة النفسية تتطلب – لكي تُفْهَم فهمًا شاملًا – مثل هذا المنهج دون سواه.

•••

تختلف العلوم باختلاف موضوعاتها، فمنها البسيطة ومنها المعقَّدة تبعًا لطبيعة الموضوع، وبما أن كل علم هو معرفة منظمة لموضوع معين بواسطة مبادئ وقوانين تفسيرية، فلا بد في كل علم خاص من انتهاج منهج خاص يلائم موضوع العلم ويؤدي تطبيقه إلى كشف أكبر عدد ممكن من الحقائق، وتنظيم هذه الحقائق في صورة قوانين عامة شاملة، وكلما ازدادت القوانين شمولًا وتفسيرًا لعدد كبير من الحقائق قلَّ عددها وازداد العلم تنظيمًا ووضوحًا، فالعلوم الرياضية والفلكية مثلًا أقل تعقُّدًا من العلوم الطبيعية التجريبية، فالمنهج في العلوم الرياضية قياسي عقلي لا يعتمد على التجربة إلا عرضًا، في حين أن التجربة والاستقراء يقومان بالدور الأول في العلوم

الطبيعية، غير أن المجرِّب لا بد له من اصطناع القياس والاستنتاج الرياضي بجانب ما يقوم به من عمليات التجريب.

وإذا انتقلنا إلى علم الأحياء شعرنا بضرورة توسيع المنهج التجريبي لمراعاة الخصائص الجديدة التي تمتاز بها الكائنات الحية كظاهرة الوظيفة البيولوجية وما تتصف به العمليات الفسيولوجية من اتجاه معين وغائية[١٧] وبالانتقال إلى علم النفس وعلم الاجتماع نشاهد ازدياد تعقُّد موضوعات هذين العلمين؛ لتدخل العناصر النفسية والعقلية كما هي ممثَّلة في الإنسان، وتفاعلها في الجماعات، وفي مثل هذه العلوم الإنسانية يصبح المنهج التجريبي كما هو مطبَّق في العلوم الطبيعية ناقصًا، والقوانين الطبيعية عاجزة عن تفسير الظواهر الإنسانية وبيان ما تمتاز به من صفات جديدة، فكما أنه من الخطأ تشبيه الجسم الحي بالآلة الخاضعة لقوانين ميكانيكية بحتة، يكون كذلك من الخطأ تشبيه النفس الإنسانية أو الجماعية بالجسم الحي دون مراعاة ما تمتازان به من فوارق جوهرية.

ولكن كما أن العلوم المعقَّدة تستند إلى ما هو أبسط منها، فلا شك أن هناك أوجه شبه بين نمو الكائن الحي ونمو النفس الإنسانية أو الجماعة، فيجب الاستفادة بما وصلت إليه علوم الأحياء من حقائق وقوانين للاستعانة على سبيل المماثلة لكشف القوانين الخاصة بالوقائع النفسية والاجتماعية، وهناك خاصية مشتركة بين الكائن الحي والنفس الإنسانية والجماعات، وهي الناحية التكوينية التطورية، أي أنه لا بد من اعتبار المراحل التي يمر بها النمو والترقِّي من نقطة البدء حتى الاكتمال ثم الزوال، أو بعبارة أخرى يؤدي الزمن دورًا هامًّا في تفسيرنا لظواهر الكائنات الحية

والظواهر الإنسانية، فالحاضر لا يُفْهَم تمامًا إلا في ضوء الماضي، كما أن معرفة الحاضر تعيننا على التنبؤ بالمستقبل إلى حد كبير.

وإذا اتخذنا الحياة بأوسع معانيها بحيث تشمل الحياة النفسية والحياة الاجتماعية قلنا: إن الحياة حركة ولكنها موجَّهة ترمي إلى غاية معينة، تقوم كل خطوة جديدة على الخطوات السابقة، ولكنها مبدية في كل خطوة جديدة مظاهر وخصائص جديدة على الرغم من قيامها على الماضي.

وبما أن ميزة الحياة هي الحركة والتطور فلا بد أن يكون المنهج ديناميكيًّا تطوُّريًّا لكي يراعي الصلة بين الماضي والحاضر والمستقبل، ولكن ما هي طبيعة هذه الحركة؟ هل هي حركة مطَّردة تسير دائمًا إلى الأمام وفي خط مستقيم كالحركة الميكانيكية؟ أم هي حركة دائرية تعود بالمتحرك إلى نقطة البدء؟ حركة الحياة ليست هذه ولا تلك، فالأولى عمياء في حين أن حركة الحياة موجَّهة تقف عند غاية، والثانية تفيد في نهاية الأمر الجمود والثبات في حين أن الحياة تجديد وتطوُّر.

ولا يمكن كشف طبيعة هذه الحركة – ومن ثم توضيح المنهج الملائم لدراستها وفهمها بطريقة شاملة – إلا بدراسة نظام من الأنظمة الحية كالشخصية أو تكوين مجتمع مثلًا، ولكن هناك اعتراضًا لا بد من الإشارة إليه والرد عليه قبل مواصلة الحديث في طبيعة الحركة المميزة للحياة. كيف يمكن معرفة طبيعة هذه الحركة قبل تحديد المنهج الملائم لدراستها؟ وكيف يمكن تحديد المنهج الملائم بدون معرفة سابقة لطبيعة الموضوع؟ فهنا دور بدون شك لا يمكن الخروج منه، والواقع أن الدور لا يبدو إلا للنظرة السطحية، وقليل من التفكير في طبيعة البحث العلمي كفيل بإزالته.

لنأخذ مثلًا دراسة الشخصية، فإن علم النفس لم يصل إلى ما يعرفه اليوم عن نشوئها وترقِّيها كما يُبْنَى الحائط بوضع صف من الحجر فوق الآخر، لم يصل إلى معرفة الشخصية بطريقة تدريجية بل بطريقة تقريبية، ففي العهد الأول من دراسة الشخصية كان علماء النفس يصطنعون منهج العلوم الطبيعية، فكانوا يحلِّلون الشخصية إلى عناصرها، ثم يركِّبونها من جديد بضمِّ العناصر بعضها إلى بعض كما يصنع عامل الفسيفساء، فكان ينظر إلى الشخصية كأنها مجموعة من السمات دون كشف تنظيم هذه السمات والإشارة إلى عوامل التنظيم التي هي غير هذه السمات المنظمة.

ثم عندما أُريدَ تطبيق هذه النظرة في حالات فردية واقعية اتضح نقصها، فاضطر العلماء إلى إعادة النظر في صلاحية المنهج المتبع ومحاولة تعديله في ضوء البحوث المختلفة التي كثيرًا ما كانت متناقضة. فالمنهج في الواقع هو كالآلة التي تكون في بادئ الأمر غليظة غير دقيقة، ثم يجد الصانع الذي يستعملها فرصًا لتحسينها وصقلها كلما واصل عمله، فالآلة تؤدي إلى نتيجة ما، ثم تساعد هذه النتيجة على تحسين الآلة، وهكذا حتى الوصول إلى الكمال. فإذا كان لدينا مثلًا ثلاث نظريات رئيسية في الشخصية تعاقبت في بحر نصف قرن، فإن كل نظرية ترمي إلى تفسير مظاهر الشخصية بأكملها، ولكن النظرية الثانية التي تحلُّ محلَّ الأولى ليست مجرد إضافة إلى النظرية الأولى، والثالثة إلى الثانية، وهكذا، بل كل نظرية جديدة تكون تعديلًا للنظرية السابقة، هذا التعديل هو بمثابة إعادة نظام النظرية الأولى في ضوء البحوث الجديدة مع الاحتفاظ بالحقائق الجزئية التي تتفق معها ونبذ ما هو مخالف، وهكذا تقرب كل نظرية جديدة

من الحقيقة دون الادعاء أنها ألمَّت بها تمامًا.

فمن الخطأ اليوم أن نتصور الشخصية كمجموعة عناصر أضيفت بعضها إلى بعض، كما أنها ليست تأليفًا بين عناصر، بل هي بمثابة نظام كلي يبدأ كنظام، غير أن التمايز الذي يحدث داخل هذا النظام الكلي يتجه في نموِّه من الغموض إلى الوضوح، من اللاتعيُّن إلى التعيُّن، فالشكل الأصلي يزداد تفصيلًا، ولكن التفاصيل والأجزاء التي تزداد تمايزًا بعضها عن بعض تحدث وتنتظم طبقًا لقانون الشكل الأصلي، والاتجاهات التي تشاهَد داخل هذا النظام تكون مزدوجة ومقابلة وفي نفس الوقت متعاقبة: فغموض ثم وضوح، ثم غموض من جديد يعقبه وضوح أكبر، أو اتجاه نحو العالم النفسي الداخلي ثم اتجاه نحو العالم الواقعي الخارجي، ثم عودة إلى الداخل قبل مواجهة الخارج من جديد بأسلوب يزيد الأول ثراءً وقوةً وانسجامًا، أو حالة خضوع تعقبها حالة عصيان ممهِّدة لحالة خضوع جديدة يكون فيها الشخص أكثر اقتناعًا وأعمق تبصُّرًا.

والتيارات المختلفة التي يكشفها التحليل داخل نظام الشخصية في أثناء نموها وترقيها تظهر في أوقات معينة فتُنظَّم بطرق شتى: تآزر من جهة ومقاومة من جهة أخرى، ثم خضوع البعض للبعض الآخر، أو كما في حالات الانحراف والاختلال والأمراض النفسية انفصال أو توقُّف أو زوال أو تضخُّم أو نقص في بعض التيارات دون غيرها، ومن بين هذه التيارات ما يرجع إلى العوامل البيولوجية كالجهاز العصبي وإفرازات الغدد الصمَّاء، أو إلى العوامل النفسية كالانفعالات والعواطف والعمليات الإدراكية والعقلية المختلفة، أو إلى العوامل الاجتماعية من بيئة وما يصدر عنها من

إيحاءات وآثار، فتتفاعل هذه العوامل بعضها مع بعض بدرجات متفاوتة تبعًا لطبيعة كل عامل وتغيُّر ظروفه، وهذه العمليات ا لمختلفة من تآزر وخضوع واندماج ومقاومة تؤدي عندما تسير سيرها السوي إلى حالة انسجام واتزان تُعْرَف بحالة التكامل.

فإذا أردنا أن نصف هذه الحركة التي تتقدَّم وترتقي خلال فترات من التراجع والكمون مع الازدياد في التعقُّد والثراء وَسَمْنَاها بالحركة الدائرة اللولبية التي تفيد في نفس الآنِ عمليتي التقدُّم والتراجع النسبي الممهِّد لتقدم جديد. ونلمس هنا حقيقة هامة فيما يختص بجوهر الوجود بوجه عام، فالوجود المتزمن بزمان هو في جوهره صراع وتوفيق في آنٍ واحد، وهذه الفكرة متمثِّلة بدرجات متفاوتة من الوضوح في الأساطير والأديان والفلسفات المختلفة، فيمكن القول: إن كل وجود لا يتم إلا بفضل عامل من العوامل وعلى الرغم منه، فحياة بفضل الموت وعلى الرغم منه، جديد بفضل القديم وعلى الرغم منه، توحيد بفضل الكثرة وعلى الرغم منها، ذاتية بفضل التغير وعلى الرغم منه، سعادة بفضل الشقاء وعلى الرغم منه، حرية بفضل العبودية وعلى الرغم منها، هذا هو لبُّ الوجود وسر التقدم الحقيقي، فالمنهج التكاملي هو الذي يسترشد في بحوثه بهذه الحركة الدائرية اللولبية، فيحاول حصر جميع التيارات التي تساهم في تكوين ظاهرة من الظواهر الإنسانية، سواء كانت نفسية أو تاريخية أو اجتماعية أو خُلُقية أو فلسفية، مع كشف تنظيم هذه التيارات وصلتها بعضها ببعض، ففي دراسته للشخصية مثلًا يرمي إلى الربط بين الماضي والحاضر مع مراعاة مصير الشخصية المحتمل، إذ إن الشخصية تخضع في نموها وترقِّيها

لقوانين ديناميكية توجيهية.

ويرمي المنهج التكاملي إلى إعادة تنظيم المنهجين الرئيسين المستخدمين اليوم في علم النفس لتفسير سلوك الإنسان، ولكن على أساس أوسع، وفي ضوء هذه الوظيفة الهامة التي أشرنا إليها باسم الوظيفة الدائرية اللولبية، والتي هي بمثابة العمود الفقري للمنهج، وهذان المنهجان يعتمدان الأول على التفسير التاريخي أو التكويني، والثاني على ما يمكن تسميته بالتفسير الشبكي.

فالتفسير التاريخي أو التكويني يحاول الربط بين الحاضر والماضي، أي بين السلوك كما هو مشاهَد الآن وبين الدوافع والميول وكل ما اكتسبه الفرد في تجاربه السابقة، سواء كانت التجارب من رغبات وذكريات – مشعورًا بها أو لا – ماثلة في الشعور أو منسيَّة.

أما التفسير الشبكي فإنه يتناول الحالة الراهنة أو المظهر السلوكي الراهن كتجربة نفسية من حيث هي تجربة شعورية يصفها الشخص، ذاكرًا بقدر الإمكان كل الخصائص والصفات التي تجعل من هذه التجربة أمرًا فرديًّا وفريدًا في نفس الوقت، هو صورة وافية لحياة الشخص كما يعيشها ويعانيها في اللحظة التي يتأمل فيها.

لا شك في أن الاعتماد على تفسير دون الآخر عاجز عن أن يجعلنا ندرك حقيقة الحالة التي ندرسها، فالتفسير التاريخي يحاول التعليل بربط المعلولات بعللها، ولكنه تفسير ناقص؛ لأن العلم في الواقع عاجز عن أن يقدِّم تعليلًا وافيًا لعدم إمكان حصر جميع الحلقات التي تكوِّن سلسلة

العلل والمعلولات.

ثم إذا اقتصرنا على هذا التفسير التاريخي ألفينا أنفسنا أمام تفسير يجرِّد الحياة النفسية من كل حرية، ويخرج من دائرة علم النفس عاملًا أساسيًّا من عوامل تكوين الخلق وهو الإرادة، فهو تفسير يفرض حتمية تسلسل العلل والمعلولات كما يُظهره لنا التحليل العلمي.

والتفسير الشبكي بدوره ناقص؛ لأن مضمون الشعور كما هو الآن وكما أصفه تبعًا لشعوري به هو في الواقع جزء من حياتي النفسية، وإن كان لهذا الجزء أهمية كبرى لأنه يعبر عن الشخصية كما هي في صميمها من حيث اتجاهاتها وأساليبها، غير أن ميزة التفسير الشبكي هي أنه يعتبر من بين العوامل التي يكشفها تأمُّل الشخص لنفسه، أو شعور الشخص بنفسه عامل الحرية والإرادة، سواء في صورة سلبية أو إيجابية كأن يشعر الشخص بأنه مسيَّر ومجبور أو حر ومسيِّر لنفسه إلى حدٍّ ما، سواء كان هذا الشعور بالحرية وبالإرادة الذاتية مجرد وهم – كما يزعم مذهب حتمية الظواهر النفسية – أو حقيقة، فهذا الشعور بالحرية هو أمر واقعي من حيث هو مشعور به، وهو عامل من أهم العوامل التي تساهم في تكوين الخلق وتوجيه الشخصية.

فالتفسيران: التاريخي والشبكي متمِّمان بعضهما للآخر، ولكن المشكلة في التوفيق بينهما، هل يكون التوفيق عن طريق إضافة نتائج التفسير الأول إلى الثاني دون الربط بينهما ربطًا حيًّا، أي دون مزجهما، أو بعبارة أصبح: تنظيمهما داخل تفسير أوسع وأعمق وأشمل؟

يتحقق التوفيق بين المنهجين بفضل المنهج التكاملي الذي يضم الاثنين مع كونه أكثر من الاثنين مجتمعين، فإنهما يتكاملان داخل المنهج التكاملي، ولكن ما هو عامل التكامل؟ للرد على هذا السؤال الهام نُجْمِل ما قلناه عن التفسيرين التاريخي والشبكي:

التاريخي يربط بين الحاضر والماضي، والشبكي يتناول الحاضر، ولكنا نعلم أن لكل كائن حي نموذجًا يتطور لكي ينتهي عند حالة معينة هي حالة البلوغ والاكتمال الجسمي في الكائنات الحية عامة، كأن ما سيصير عليه الكائن الحي يعيِّن المراحل التي سيمر بها لكي يصل إلى غايته البيولوجية، وكذلك للشخصية مصير أو نموذج قابل للتحقيق في المستقبل أو غاية ترمي إليها، غير أن هذه الغاية أصعب تحديدًا من الغاية البيولوجية التي سيحققها كل كائن حي في دائرة فروعه. هناك إذن فكرة موجِّهة كما يقول كلود برنار يُعِيننا كشفها على فهم طبيعة الحياة، وبالأولى طبيعة النفس التي هي أقرب إلى عالم الفكر منه إلى الحياة في أعم مظاهرها من نموٍّ وتكاثر، وتكون إذن معرفة المصير كما يوصلنا إليها العلم والفلسفة مما يعيننا على فهم طبيعة كل فرد من الأفراد وفهم مراحل نموه وترقيه المتعاقبة المتجهة نحو غاية أو هدف، فالمنهج التكاملي هو الذي يراعي في محاولة تفسيره السلوك الإنساني ماضي الشخص وحاضره، وكذلك ما يحتمل أن يئول إليه في المستقبل، وهذا الاحتمال كبير جدًّا إذ إنه مستند إلى دراسة سابقة للطبيعة الإنسانية، وكلما تقدمت هذه الدراسة زاد هذا الاحتمال قربًا من اليقين.

وفي دراسته للمراحل المتعاقبة لا يعتبر المنهج التكاملي كل مرحلة

أساسًا للمرحلة التالية فحسب، بل رمزًا لها.

ومن الوظائف الأساسية التي يعتبر المنهج التكاملي أكثر عمومية من غيرها وأشمل تفسيرًا الوظيفة الدائرية اللولبية التي سبق ذكرها، والمقصود من هذه التسمية أن الرقي لا يسير طبقًا لخط مستقيم مطَّرد، كما أن النمو ليس تقدُّمًا إلى الأمام ثم نكوصًا إلى الوراء بحيث يعود الأمر إلى نقطة البدء، بل إن النمو أكثر تعقُّدًا من التصوير البسيط الأول الذي يمثله بخط مستقيم، كما أنه شيء آخر غير وجود عابر بين عدمين: العدم السابق للوجود والعدم اللاحق له. الواقع أن في كل نمو نكوص إلى حد ما، ولكنه ليس بالنكوص الكامل الذي يعود إلى نقطة البدء، هو بتعبير آخر رجوع قليل إلى الوراء استعدادًا للوثبة القادمة، النمو هو إضافة الجديد إلى القديم، لا إضافة عددية أو حسابية، بل إعادة تنظيم القديم تحت تأثير الجديد، وبتمثيل هذا الجديد وطبعه بطابع النظام الكلي الذي يسعى لتحقيق غايته ونموذجه السامي، فرجوع إلى الوراء قليلًا ثم وثبة إلى الأمام تحمل الكائن النامي إلى أبعد مما وصل إليه في المرحلة السابقة، وهكذا تتعاقب الطفرات حتى تحقيق التكامل النموذجي، فالنمو حركة دائرية ولكنها لولبية، إذ إن النمو تقدمًا وتجديدًا وفيه ترقٍّ وصعود، وفي ضوء هذه الحركة الدائرية اللولبية ندرك تمامًا معنى الانسجام الذي عبَّرنا عنه بأنه في نفس الوقت تآزر وائتمار أي تعاوُن وخضوع.

ويمكن القول بأن النمو – بحكم كونه موجَّهًا – لا يتم إلا عن طريق التكوين المزدوج المتبادل، أي أن المرحلة الجديدة تعيِّن بشكل ما المرحلة القديمة، كما أن المرحلة القديمة تعيِّن بدورها ما يلحقها من مراحل.

ومما هو جدير بالملاحظة هو عمومية هذه الوظيفة الدائرية اللولبية وشمول تفسيرها، إذ توضِّح لنا دراساتنا في ميدان علم الأحياء وعلم النفس وعلم الاجتماع وفي ضوئها يمكننا تحديد ما نسميه بالمدنية أو الحضارة.

وهناك ملحوظة أخرى لا بد من إثباتها هنا، وهي أن الحركة الدائرية اللولبية التي نشاهدها في نمو الأفراد والجماعات – سواء كان هذا النمو ماديًّا اقتصاديًّا أم ثقافيًّا روحيًّا – لا تكون مطردة لا تقف عند حد، وهذا واضح فيما يختص بالنمو البيولوجي، ولكن هذه القضية الهامة في نظرنا تنطبق أيضًا على النمو السيكولوجي والترقي الاجتماعي والثقافي، فهناك قانون آخر مغروز في صُلْب الطبيعة الحية، هو قانون الاعتدال أو قانون التوازن بين طرفين، وقد عبَّرنا عن هذا القانون ضمنًا عندما تحدَّثنا عن الصورة أو النموذج أو الغاية، فكل تجاوُز لحدود الصورة أو الغاية ينقلب فورًا إلى نقص، بل إلى اضطراب واختلال، إلى مرض وموت، ولا يوجد في الطبيعة سوى مظهر واحد لا يخضع لقانون النمو كما وصفنا، وهو الحركة الميكانيكية العمياء التي تسير دائمًا مماثلة لنفسها طالما يظل المحرِّك مماثلًا لنفسه من حيث قوة الدفع، وأقوى شاهد على ما نقول، إذا نظرنا إلى حضارتنا الحاضرة، هو وجود التعاسة والخوف والمرض والدمار جنبًا إلى جنب مع تغلُّب النزعة الميكانيكية التي لا تعرف الهوادة والراحة.

وفي دراسة هذا التطور الموجِّه الذي يسير نحو تحقيق الصورة المُثْلى لكل كائن حي أو لكل نظام شبيه بالكائن الحي – فردًا كان أو جماعة – لا بد من مراعاة جميع المقومات، كلٌّ في مرتبته الخاصة وبالقياس إلى سائر المقومات التي تتجه نحو التكامل والاتزان.

(٦) التصنيف التكاملي للوقائع النفسية

يتبين لنا مما سبق أن التصنيف الحقيقي للوقائع النفسية لا بد له من أن يسترشد بخصائص الحياة النفسية، وأن يتبع في سيره المراحل التي تجتازها هذه الحياة في سعيها نحو تحقيق الغاية التي تنطوي عليها كل خطوة من خطواتها، بحيث يصبح التصنيف صورة صادقة للمصنَّف، يلخص في حركته الصاعدة سير الحياة النفسية في أثناء نموِّها وترقِّيها في كنف الزمن الحي الذي يربط بين اللحظات المتعاقبة داخل نظام كلي موحد.

ويكون غرض علم النفس التكاملي أن يفسر لنا كيف يتم الترقِّي الذي يحوِّل الفردية البيولوجية إلى شخصية متكاملة، وأن يعطينا صورة صادقة لمراحل التكوين والنمو مع بيان شتى العوامل والشروط البيولوجية والسيكولوجية والاجتماعية.

يبدو لنا أن الطفل المولود حديثًا لا يختلف عن سائر الحيوانات، وأنه لن يتجه نحو النموذج الإنساني إلا بفضل تأثير المجتمع، والواقع أنه ليس في مقدور المجتمع أن يخلق شيئًا، فلا بد من أن تكون جميع الإمكانيات الإنسانية موجودة في هذا الكائن الذي يبدو لنا شبيهًا بسائر الحيوانات، ولكن يجب القول أيضًا: إنه ليس في مقدور هذه الإمكانيات أن تظهر وتنمو بدون تأثير المجتمع، فإذا كان المجتمع لا يخلق شيئًا، فلا شيء ينمو ويكتمل بدونه؛ ولهذا السبب يجب أن يكون علم النفس علمًا نفسيًّا اجتماعيًّا في آنٍ واحد، كما أنه لا بد من أن يكون أيضًا بيولوجيًّا، إذ لا يدرس علم النفس نفسًا مجردة بل نفسًا لها جسم أي الإنسان.

ويترتب على ذلك أن التصنيف الحقيقي للوقائع النفسية – وهو تصنيف تفسيري للحياة النفسية لأنه يتتبع مراحل التكوين والنشء – سيشير بالضرورة إلى العوامل البيولوجية والاجتماعية التي تشترك في توليد المراحل بعضها من بعض وإظهار الوظائف الجديدة وتنميتها وتفاعلها.

فلدينا من جهة العوامل النفسية والاجتماعية، ومن جهة أخرى العوامل البيولوجية والنفسية، والقطبان الأولان يعيِّنان من جهة طرفي الحركة التي ستظهر خلالها الوظائف النفسية الأساسية في أثناء تحوُّل الفردية البيولوجية بما تحمل في طيَّاتها من حوافز وميول إلى شخصية اجتماعية موحَّدة متكاملة شاعرة بذاتها وبقدرتها على العمل الحرِّ.

ويعيِّن القطبان الثانيان الطرفين اللذين ستظهر حول كل منهما الأبنية structures أو الأشكال التي ستتضح خلال عمل الوظائف في أثناء عملية بناء الحياة النفسية، وهذان الطرفان هما المجال الحركي من جهة والمجال الذهني من جهة أخرى.

ولكل زوج من هذين الزوجين («فردية بيولوجية – شخصية اجتماعية أو ذات شاعرة حرة» و«مجال حركي – مجال ذهني») قانونان توجيهيان، يعين كل منهما الاتجاه المؤدي إلى رُقي الحياة النفسية وتكامل جميع مقوماتها:

- **القانون الأول:** يتجه الترقِّي في مجال الحوافز والميول من اللاشعور إلى الشعور.
- **القانون الثاني:** يتجه الترقي في مجال الشخصية من الأفعال الآلية

إلى الأفعال الإرادية.

- **القانون الثالث:** يتجه الترقي في مجال النشاط الحركي من استخدام الأشياء إلى استخدام رموزها.
- **القانون الرابع:** يتجه الترقي في مجال النشاط الذهني من الإحساس إلى التصوُّر الذهني.(١٨)

يمكن الكشف عن أهم المراحل التي تقطعها الحياة النفسية في أثناء نموِّها بدراسة سلوك الطفل الحركي النفسي منذ الولادة حتى اكتساب اللغة وظهور القدرة على التصور الذهني والتفكير.

يكون السلوك في أول مظهره آليًّا، أي أنه يتم بتأثير المنبِّه الخارجي مباشرةً، بشرط توافر الشروط الداخلية التي تهيئ جسم الطفل للقيام بالاستجابة التي يثيرها المؤثر الخارجي، وهو سلوك آلي غير مسبوق بروية وتفكير، كما أنه سلوك فطري أي غير مكتسب، ولكنه سلوك مكيَّف أي أنه يؤدي إلى إرضاء الحافز الداخلي كالجوع مثلًا؛ ونظرًا لأنه مكيف وملائم لا يصح أن نعتبره ميكانيكيًّا، إذ إن الميكانيكية لا تتضمن بذاتها السعي نحو تحقيق غاية ما.

والتكيُّف الذي يبديه الفعل الآلي صورة من صور الذكاء؛ ولهذا السبب يعتبر سلوكًا نفسيًّا ضمنيًّا، ولا تتضح صفة «النفسية» في السلوك الآلي إلا عندما تكون الاستجابة للمنبه، لا من حيث هو مؤثر فيزيقي فحسب، بل من حيث هو دلالة أو إشارة أو رمز، وستظهر القدرة على إدراك الدلالة بفضل ظاهرة جديدة هي الانفعال.

ولا نقصد بالانفعال مجرد التأثر الوجداني باللذة أو الألم، بل تغيُّر فجائي يعتري السلوك الهادئ المنظم المتواصل، والانفعال ينتج دائمًا عن عجز السلوك الآلي عن إرضاء الحافز، أو بعبارة أعم: عن التفاوُت بين قدرة الآليات وصعوبة المشكلة، أو بعبارة أخرى: إن الانفعال ينطوي دائمًا على معنى الخيبة والفشل.

وللانفعال شكلان، أو بعبارة أدق وظيفتان: وظيفة أولية فطرية ووظيفة ثانوية مكتسبة، فالانفعال في شكله الأول البدائي لا يزال سلوكًا آليًّا غير أنه سلوك مضطرب غير مكيَّف، هو سلوك محصور في جسم المولود الحديث، هو ارتداد الاستجابة إلى الجسم بعد انفصالها عن موضوعها الخارجي، فالانفعال في شكله الأول هو مجرد الأوضاع التي تتخذها أجزاء الجسم مع ما يصاحبها من تغيرات فسيولوجية مختلفة، أي أن الوظيفة الأولية للانفعال هي تشكيل جسم الطفل بشكل معين. ولهذا الشكل الخاص – انقباض العضلات، تغير ملامح الوجه، احتقان الوجه بالدم، الصراخ ... إلخ – تأثير في الآخرين يؤدي بهم إلى القيام بسلوك معيَّن نحو الطفل، غير أن هذا التأثير غير مقصود، أي أن الحركات لا تزال مجرد حركات، ثم لا تلبث هذه الحركات أن تتحوَّل إلى تعبيرات تحت تأثير البيئة الاجتماعية ومختلف أساليب التربية، أي أن الطفل سيتعلَّم أن يستخدم هذه الحركات كأداة تعبيرية للتأثير فيمن يحيط به من أشخاص، أو بعبارة أخرى: سيتعلم الطفل أن ينتظر أثر هذه الحركات، وأن يتوقع الاستجابات التي سيقوم بها الآخرون لمعالجة الموقف، بحيث يزول ما أثار الانفعال، وتلك هي الوظيفة الثانوية للانفعال التي ترمي إلى التأثير في العالم

الخارجي عن طريق التعبير الانفعالي.

تلك هي المرحلة الثانية في نمو الحياة النفسية، وسيؤدي التعبير الانفعالي إلى المرحلة الثالثة أو إلى الوظيفة الثالثة، وهي التصور الذهني والتفكير، وفي هذه المرحلة تظهر قدرة الطفل على استخدام الرموز بدلًا من استخدام الأشياء نفسها، وعلى استخدام المعاني لوضع خطة عمله في المجال الذهني قبل تنفيذها في المجال الحركي.

سبق أن عرَّفنا السلوك الآلي بأنه غير مسبوق برويَّة وتفكير، فيوجد إذن نوع من التضاد بين الآلية والتفكير، ويوجد أيضًا تضاد بين الآلية والانفعال، إذ إن الانفعال هو اضطراب الآلية، كما أنه يوجد تضاد بين الانفعال والتفكير، إذ إن الاضطراب الانفعالي يعوق التفكير، كما أن تصوُّر الحالة الانفعالية والتفكير فيها يؤديان إلى إخماد الانفعال.

ولكن يوجد ما يربط بين هذه المراحل الثلاث على الرغم مما يوجد بينها من تضاد، فقد ذكرنا أن الانفعال في شكله الأولي ضرب من الآلية، ولكنها آلية غير ناجحة، وبيَّنا من جهة أخرى كيف أن الانفعال في شكله الثانوي وبفضل وظيفته التعبيرية يمهد الطريق إلى التصور الذهني، ونلمس هنا كيف يمكن تطبيق الوظيفة الدائرية اللولبية على هذه الحركة التي تبدأ عند الآلية وتنتهي عند التصور الذهني، مع العلم بأن الآلية تظل الأساس الأول الذي ستقام عليه الحياة النفسية كلها، أي أن الفطري هو الأساس الأول لكل ما هو مكتَسَب.

وبناءً على ما سبق تكون الوظائف النفسية الأساسية هي تبعًا لترتيب

ظهورها في الزمان: الآلية، والانفعال، والتصور الذهني.

أما الذاكرة التي يعتبرها بعضهم[١٩] مستوًى خاصًّا من مستويات نمو الحياة النفسية، فهي في الواقع وظيفة عامة تعمل في كل مظهر من مظاهر الحياة وهي في نظر علم النفس التكاملي عامل التكامل النفسي من حيث هي تمثيل الزمن كخبرة حية، وهي التي تربط بين جميع المراحل كما تربط بين لحظات الزمن، هي عامل التكامل لأنها عامل ثبات، كما أن الجهاز العصبي هو عامل التكامل البيولوجي واللغة عامل التكامل الاجتماعي.

والآن يمكننا أن نرى كيف ستترتب جميع الوقائع النفسية وفقًا لهذا النظام الطبيعي الذي يتمثل في المراحل الثلاث الأساسية، وسنبيِّن فيما يلي ترتيب هذه الوقائع وتسلسلها بادئين عند الفردية البيولوجية للوصول إلى غاية الحركة التكاملية كما تتمثَّل في الشخصية.

وكما تحمل الجرثومة الملقَّحة في طيَّات دقائقها عوامل الوراثة البيولوجية الخفية – وراثة الأجيال السابقة بل وراثة الجنس بأسره – تلك العوامل التي ستشرف على نمو الكائن الحي في اتجاه معين حتى يحقق في فرده كمال جنسه، كذلك يحمل الإنسان في ثنايا طبيعته عوامل الوراثة السيكولوجية التي لا تقل خفاءً عن الأولى بل تفوقها غموضًا، فالإنسان في مبدئه وفي جبلته الأولى مجموعة من العوامل الديناميكية التي تنشأ بفضلها الحركة وتتوجَّه، وتسمى هذه العوامل – اصطلاحًا في علم النفس – بالغرائز والميول والنزعات.

ويظل دافع السلوك في حالة كمون إن لم يُثِره منبِّه داخلي هو في

العادة فقدان التوازن العضوي الداخلي، كما أنه يظل ناقص التنفيذ إن لم يغذِّ حركته ويوجهها منبه خارجي.

فإذا انتقل الفعل النفساني من عالم الكمون إلى عالم التنفيذ بفضل التنبيهات الداخلية والخارجية كانت الاستجابة لإرضاء الدافع الداخلي والمطالب الخارجية استجابة مباشرة أو غير مباشرة.

والاستجابة المباشرة تكون في مظاهرها البسيطة إقدام أو إحجام، ولسلوك الإقدام بطانة وجدانية هي الإحساس بالسار، ولسلوك الإحجام بطانة وجدانية مضادة للأولى في مضمونها الكيفي هي الإحساس بالمكدر.

فإذا كان ما لدى الفرد من استعدادات ومعلومات كافيًا لمواجهة الموقف بنجاح، أي إذا كانت الآلية كاملة كانت الاستجابة مباشرة، وهي تتخذ أشكالًا مختلفة حسب طبيعة المنبه إذا كان بسيطًا أو مركَّبًا، موضعيًّا أو شاملًا، وهذه الأشكال هي الأفعال المنعكسة والانتحاءات والأفعال الغريزية والأفعال التعوُّدية.[٢٠]

أما إذا كانت الآلية ناقصة غير صالحة لمواجهة الموقف لأسباب طارئة أو بتأثير التعب اضطرب السلوك وانفجر الانفعال.

غير أن الانفعال وإن كان في بعض الظروف منشطًا فإنه استجابة فاشلة لا تلائم غرض النشاط ولا تحقق نهايته، هو استجابة استبدالية مستواها دون مستوى الأفعال الناجحة التوافقية.

وفي هذه الحالة تُرْجَأ الاستجابة حتى يستعدَّ المرء من جديد لمواجهة الموقف، وحتى يكتسب آليات جديدة عن طريق التعلم، وهذه الآليات

الجديدة عبارة عن إعادة تنظيم الآليات السابقة بعد إنمائها، وعمليات الاكتساب والتعلم طويلة شاقَّة تمر بعدة مراحل، وأول مرحلة من المراحل هي سلوك الانتظار والتوقع والبحث؛ ولهذا السلوك سداته الوجدانية الخاصة هي الإحساس بالطريف والمرغِّب، وهذا الإحساس بالرغم من بساطته أكثر تعقُّدًا من الإحساس بالسارِّ أو الإحساس بالمكدِّر، وهو من قبيل ما يسمى بالعواطف.

وللعواطف على العموم وظيفة هامة تشبه وظيفة الدوافع الفطرية، هي تغذية السلوك وتعديله وتوجيهه، هذا إلا أن العواطف نفسها تقوى وتتشعَّب بتفاعلها مع السلوك.

أما عملية اكتساب المعلومات وتنظيمها واستخدامها في المجال الذهني والمجال الحركي، أي في مجال الفكر ومجال العمل المسبوق بالرويَّة، فتستلزم نشاط بعض الوظائف السيكولوجية مثل الإدراك والذاكرة والتعلم.

وللانتباه أو للنشاط الذهني بوجه عام مستويات تختلف قوةً وتوترًا وتنظيمًا، وينجم عن هذه الاختلافات نوعان من الاستجابات: الاستجابات التي تنفَّذ في عالم الوهم والخيال، والاستجابات التي تنفَّذ في عالم الواقع والعمل، فالأولى استبدالية والثانية حقيقية، وتكون كل منهما إما ذهنية أو حركية، فمن الاستجابات الاستبدالية الذهنية أحلام اليقظة وأحلام النوم والأمراض النفسية،[٢١] أما اللعب فهو ضرب من ضروب الاستجابات الاستبدالية الحركية، وقد يكون الفن لونًا من ألوان اللعب.

ومن الاستجابات الحقيقية الذهنية نذكر الاستدلال والتفكير

الإبداعي، أما الاستجابات الحقيقية الحركية فهي إما مصحوبة بتفكير ضمني وهو الذكاء العملي أو مصحوبة بتفكير صريح مشعور به وهو التعبير اللغوي، وأخيرًا الأفعال الموجهة المقصودة أي الأفعال الإرادية.

بهذا رأينا كيف تنوَّعت المسالك التي اتخذتها الدوافع للظهور والنشاط والتنفيذ فاستعرضنا مراحل الفعل النفساني، وأشرنا إلى الوظائف الهامة التي تحقق نمو هذه المراحل وتصل بينها، على أنه قد بقي أن نشير إلى المرحلة الأخيرة التي سوف تتحقق خلالها الوحدة التي اضطررنا إلى تحليلها، وهذه الوحدة الجديدة التي تفوق في ثرائها وغزارة موادها وتكامل تنظيمها الوحدة الفطرية الأولى هي الشخصية بشتى نواحيها الفردية والاجتماعية.

الهوامش

(١) Youssef Mourad: Structure fondamentale de l'organisme vivant. مجلة كلية الآداب – جامعة القاهرة، المجلد السابع، يوليو ١٩٤٤م.

(٢) راجع تعريف «شعور» و«إحساس» و«إدراك» في ذيل هذا الكتاب.

(٣) أبو الهلال العسكري، ص٩٤.

(٤) نفس المرجع، ص٩٤.

(٥) نفس المرجع، ص٢٢١.

(٦) هناك بعض الدراسات الفرعية كالتمييز بين الجسم والنفس وتغلُّب الثانية على الأول، التمييز بين قوى النفس الثلاث، نظرية درجات المعرفة، نظرية اللذة، التقابل بين المعقول والمحسوس.

(٧) يستعمل أحيانًا لفظ **sensibilité** باللغة الفرنسية للإشارة إلى حالات اللذة والألم، أما دراسة الإحساسات **sensations** فإنها تدخل في دائرة الحياة العقلية، راجع مثلًا كتاب هانكان **Hannequin**: مدخل إلى علم النفس المنشور عام ١٨٩٠م **Introduction à la psychologie** فيقسم هانكان الوقائع النفسية إلى ثلاث فئات: الوقائع الوجدانية أو «الحسية» **faits affectifs ou sensibles**، الوقائع

«المعرفية» أو العقلية faits cognitifs ou intellctuels والوقائع الإرادية faïts volitionnels ou volontaires.

يلاحظ هنا عدم التمييز بين المعنى العام والمعنى العلمي للفظ sensibles حسي، حساس، كما يلاحظ أن الوقائع الإرادية لا تستغرق جميع أنواع الأفعال الحركية.

(٨) يستعمل أحيانًا في تسمية الجانب الثالث من الحياة النفسية، وهو جانب الحركة والفعل، كلمة vie conative, conation غير أن لفظ conation الذي يفيد معنى الجهد conatus effort أضيق دلالة من لفظ «فعل» action فهو يفيد الفعل الذي يواجه مقاومة، في حين أن الفعل قد يكون تلقائيًا أو مصحوبًا بجهد conation semble désigner l'action en tant qu'elle a à triompher d'une résistance ou réaction pour se poser elle-même progressivement et in fieri. M. Blondel in vocabulaire de philosophie de A. Lalande. T.1 p, 117.

(٩) F. L. Goodenough: Developmental psychology 2d. ed 1945 D. Appleon-Century Co, New york.

(١٠) راجع بهذا الصدد كتب علم النفس الفرنسية لملابير Malapert وري Rey وكوفيليه Cuvillier.

(١١) هذا التقسيم ينطبق على تحليل مراحل الفعل الغريزي كما وضَّحها مكدوجل McDougall ولكنه لا ينطبق على جميع الظواهر، فكلمة Perception إدراك لا تفيد إلا جانبًا من عملية المعرفة cognition.

(١٢) راجع كتاب النجاة، ص٢٥٩.

(١٣) هذا الاتجاه واضح في بعض الكتب العربية الحديثة المتداولة، فلا يخرج القارئ لفصل الإرادة إلا بفكرة عن الإرادة في مظهرها الحيواني فحسب، على الرغم مما يُذكر بعد تعريف الإرادة بمحض الشهوة أو الميل من العمليات الفكرية المصاحِبة للفعل الإرادي، فالكلام عن الإرادة مجرد ذكر أجزاء لا يربط بينها مبدأ واحد واضح.

(١٤) C. S. Sherrington: The integratïve action of the nervous system. 1906. 6th. ed. 1920. C. v. Monakow & R. Mourgue: Introduction biologique à l'étude de la neurologie et de la psychopathologie. 1928. Hans Driesch: The science and philosophy of the organism. 1908. G. E. Coghill: Anatomy and the problem of behavior 1929. Hans Spemann: Embryonic development and induction 1938. K. Goldstein: Der Aufbau des Organismus 1934.

(١٥) Y. Mourad: L'éveil de l'intelligence. Etude de psychologie génétique et comparée. pp. XV- 406 Alcan, Paris 1939.

(١٦) اطَّلعنا بعد الانتهاء من وضع منهجنا ووضع كتاب مبادئ علم النفس العام القائم عليه على كتاب مارستون Marston «علم النفس التكاملي Integrative psychology» المنشور عام ١٩٣١م، ولا يختلف هذا الكتاب عن بقية الكتب في طريقة تصنيف موضوعاته، إذ لا ينتهج مبدأً واضحًا للتصنيف

والتعليل.

(١٧) راجع كتاب «مدخل إلى دراسة الطب التجريبي» تأليف كلود برنار، وترجمة يوسف مراد وحمد الله سلطان، المطبعة الأميرية ١٩٤٤م.

(١٨) لا يتسع المقام لتوضيح هذه القوانين، ويمكن الرجوع إلى كتابنا «شفاء النفس» ص١٢٥–١٢٨، دار المعارف للطباعة والنشر، ١٩٤٣م، آثرنا في نص القانون الثاني أن نستبدل بالأفعال المنعكسة، كما جاء ذكرها في كتاب شفاء النفس، الأفعال الآلية، والمقصود بالفعل الآلي ما لا يكون مسبوقًا برويَّة وتفكير.

(١٩) في كتاب حديث في علم النفس لموريس برادين ظهر عام ١٩٤٣م **Maurice Pradines: Traité de psychologie générale, T. I, Paris 1943**. يرى المؤلف أن لنمو العقل **esprit** ثلاثة مستويات: مستوى الآلية **automatisme** ومستوى الذاكرة **mémorie** ثم مستوى العقل أو الفكر **l'esprit ou la pensée**، وهي مستويات متفاوتة من حيث قيمة المعرفة، وأوجه الاعتراض على هذا التقسيم هي الآتية: استعمال لفظ **esprit** بمعناه العام وهو الحياة النفسية عامة، ثم استعماله بمعنى العقل الذي يجرد ويحكم ويستدل بناءً على مبادئ عقلية كلية، لا يوجد فاصل مميز بين الآلية والذاكرة، إذ إن الأفعال التعودية التي تتطلب الذاكرة هي نوع من الأفعال الآلية، وفعلًا يتحدث المؤلف عن العادة في باب الآلية، ثم إن لفظ فكر **pensée** غير محدد في دلالته، ولا يوجد فاصل مميز بينه وبين الذاكرة؛ لأن الذاكرة ليست مجرد إعادة الماضي كما هو بل تقتضي اختيارًا ونشاطًا فكريًّا، وإذا سلَّمنا بوجود تقابل بين الذاكرة وبين الفكر بأن الأول أساس المعرفة الحسية والثاني أساس المعرفة العقلية القائمة على مبادئ العقل **raison**، فهذا التقابل معدوم بين الآلية والذاكرة، وأخيرًا يلاحظ أن هذا التقسيم يُغفل الناحية الوجدانية للحياة النفسية فضلًا عن كونه استاتيكيًّا جامدًا لا يشير إلى الحركة التي تسير بنمو الحياة النفسية من بدايتها إلى غايتها، وهذا على الرغم مما قرره المؤلف في مقدمة كتابه عن أهمية المنهج التكويني **génétique**.

(٢٠) انظر في باب التعريفات في ذيل هذا الكتاب تعريف الفعل المنعكس والانتحاء.

(٢١) هذا التصنيف بفضل اعتماده على الحركة الطبيعية التي يتبعها الترقي في مراتبه الثلاث (البيولوجية والنفسية والاجتماعية)، وبفضل توضيحه القوانين التوجيهية التي يسير الترقي بمقتضاها يُلقي ضوءًا على تصنيف انحرافات السلوك والأمراض النفسية والعقلية وتفسير نشوئها وتطورها الشاذ.

الفصل الثاني

الانفعالات وبوادرها السيكوفسيولوجية

ليس العلم مجموعة من التجارب والحقائق، بل هو في صميمه مبدأ لتنظيم التجارب والحقائق، ومبدأ التنظيم هو الذي يربط بين الحقائق الجزئية ويمنحها دلالتها، ولا تختلف مدارس علم النفس في سرد الحقائق السيكولوجية قدر اختلافها في تنظيمها وتفسيرها، وتنظر المدرسة التكاملية إلى سلوك الحياة النفسية نظرة ديناميكية تطورية تأليفية، فمجال السلوك ميدان تفاعل بين عدة مصادر من القوى الدافعة والجاذبة المحرِّكة والمانعة، قوى تتضارب قبل أن تأتلف ولا تكاد تأتلف حتى تتضارب من جديد، وذلك خلال أنماط متعاقبة من السلوك تبرز من ثنايا حركة النمو والتطور، ويضم مجال السلوك الإنسان والعالم الخارجي في وحدة لا يمكن تحطيمها، والعلاقات التي تربط بينهما تزداد أحيانًا شدة كما تزداد أحيانًا ضعفًا تبعًا للمستويات التي يستقر عندها السلوك حينًا أثناء حركته الصاعدة أم الهابطة، حركة الترقي والتقدم أم حركة التقهقر والنكوص.

والقطبان اللذان تتأرجح بينهما الحياة النفسية هما: الآلية من جهة والخلق من جهة أخرى، آلية الأفعال المنعكسة والتعودية وخلق التفكير المبدع والفعل التكيُّفي الإرادي، وهذان القطبان متضاربان متآلفان في وقت واحد، شأنهما في ذلك شأن كل عملية حية، فالتضاد القائم بينهما

هو التضاد نفسه القائم بين الضرورة والحرية، وكما أن الفعل الحر لا يؤتي ثماره إلا باستخدام الوسائل الخاضعة لقوانين الطبيعة، فكذلك لا يثب الخلق وثْبته إلا بالاعتماد على ما تقدِّمه الآلية من وسائل وعناصر وظيفية.

غير أن الانتقال من الآلية إلى التفكير المبدع لا يتم إلا بفضل العقبة وعلى الرغم منها، ومن شأن العقبة التي تعترض السلوك التكيُّفي وتحول دون مواصلته زيادة التوتُّر في الموقف وإثارة الانفعال، وإن كان الانفعال من جهة دليل الفشل فإنه يصبح من جهة أخرى حافزًا جديدًا لإعادة تنظيم قوى المجال ورفع شدة الشعور بالذات تمهيدًا للتغلُّب على العقبة وتحقيق التكيُّف الجديد؛ وعلى ذلك يحق لنا أن نعد الانفعال محورًا رئيسيًّا يدور من حوله سلوك الإنسان في صراعه مع نفسه ومع العالم الخارجي، أن ننظر إليه بمثابة المفصل الذي يصل بين حركات الجسم وحركات النفس لمزجها مزجًا تامًّا، بحيث لا يصبح هناك جسم ولا نفس، كل في مقابل الآخر، بل لنكون بصدد إنسان واقعي يشعر في آن واحد بضعفه وقوته.

تسترعي الانفعالات انتباهنا عندما يفاجئنا بها الغير أو عندما تعترينا، وقد هزت بعنف صدمتها كياننا كله، أو ولدت بتغلغلها في أعماقنا اضطرابات غامضة تجعلنا نبدو لأنفسنا كأننا غرباء عن أنفسنا، وفي كلتا الحالتين تثير المظاهر الانفعالية شيئًا من الدهشة؛ لأننا نعجز في بادئ الأمر عن إدراك تمام الصلة بين المثيرات – التي تبدو أحيانًا تافهة – وما تستتبعها من استجابات عنيفة شاذة.

لا ريب في أن القيم التعبيرية الأولى، أو بعبارة أصح «البدائية»، هي القيم العاطفية والتعبيرات الوجدانية، يفهم الحيوان بالفطرة بعض الهيئات

التعبيرية أو على الأقل يستجيب لها استجابة تضمن له حفظ كيانه، فإنه يدرك معنى العداوة المنبعث من شكل مخيف منفِّر، كما أنه يدرك معنى الأمان والاستئناس الذي ينطوي عليه منظر الشيء الهادئ الظريف المنسجم، والأمر كذلك فيما يختص بالطفل الرضيع الذي لا يحتاج إلى تعلُّم معنى الخوف أو معنى الاطمئنان، تلك حقائق واقعية أثبتتها التجارب التي قامت بها مدرسة حديثة في علم النفس هي مدرسة الجشطلت أو مدرسة الصيغ الإجمالية، وقد أشار كوفكا – وهو أحد مؤسسي هذه المدرسة – بإلحاح إلى ما يسميه بالقيم الفراسية التي يدركها بضرب من البديهة دون الروية بعض الأشخاص السُّذَّج، ومما هو جدير بالذكر هنا هو أن ما يقوله كوفكا يؤيد ما ورد في الكتب القديمة في علم الفراسة عن مقدرة بعض الأشخاص ذوي النفوس المشرقة الصافية على التعاطف واستشفاف خبايا النفوس. ربما يتراءى لنا أن هذه الحقائق عسيرة التصديق وهمية المنشأ، والواقع أن مثل هذا الاستعداد —— وإن كان متوفرًا في بعض الحالات —— أصبح فيما يختص بسواد الناس نادرًا جدًّا؛ لما حالت دون تنميته الحواجز والفواصل الناشئة عن ظروف الحضارة المادية المصطنعة التي تغمرنا من كل جانب، والعالِم في هذا المضمار أقل الناس بديهة وأقصرهم بصيرة لميله إلى التحليل المستقصى، ولاتخاذه موقف الشاك المرتاب إزاء الظواهر المعقدة الغامضة، وبما أننا مضطرون أو مدفوعون بحكم كوننا أفرادًا في مجتمع إلى تفهُّم سلوك الغير وتعرُّف حالاتهم وخاصة سلوكهم الانفعالي وحالاتهم العاطفية، فيتحتَّم علينا أن نبحث عن منهج آخر يكون أكثر شمولًا وأيسر تطبيقًا وآمن استدلالًا من البديهة والحدس، وأن نسأل

علماء النفس عما استبدلوه بالمنهج البديهي من طرق التعليل العلمي والتحليل النفساني.

إن ضرورة اللجوء إلى التعليل العلمي وتطبيق الاختبارات شعر بها العلماء عندما أرادوا أن يدرسوا الشخصية وأن يصنِّفوا الطبائع البشرية، فإن ثمة صعوبات عدة تعترض الباحث في دراسة الشخصية، ومن الواجب أن نفرِّق بين مقوِّمات الشعور بالأنا وبين مظاهر الطبع والخلق، وإذا كانت مظاهر الطبع تخضع إلى حد كبير لطرق البحث الموضوعي فإن مدى تطبيق هذه الطرق ينحصر ويضيق عندما نتخذ الشعور بالأنا موضوعًا للبحث، غير أنه اتضحت لنا مزايا المنهج التكويني في تتبُّع مراحل نشوء الشخصية بما فيها الشعور بالأنا، وقد انتهى بنا البحث إلى أن المعدن الأول الذي تتكون منه الشخصية بادئ ذي بدء هو الحالات الانفعالية وخاصة الإحساسات العضوية العميقة من حشوية وعضلية، كما أنه انتهى بنا إلى ما قاله البعض عن أن اضطرابات الشعور بالأنا وأمراض الشخصية عامة ترجع ابتداءً إلى اضطرابات الحاسة الحشوية، فتوضيحًا لما وصلنا إليه وتمحيصًا للرأي الأخير الخاص بمنشأ اضطرابات الشخصية أرى من الواجب أن ندرس بالتفصيل نشوء السلوك الانفعالي ومراحله المتباينة ومظاهره المتعددة في الحيوان والطفل أولًا كما يقضي به المنهج التكويني، ثم في المراهق وفي البالغ حتى يتيسر لنا بعد تتبع تلك المراحل ووصف تلك المظاهر فهم طبيعة الانفعال النفساني والدور الهام الذي يقوم به في تكييف السلوك عامة.

من بين المشاكل الفلسفية الكبرى مشكلة صلة النفس بالجسم، وهي

في نظري أكثرها تعقيدًا وغموضًا، إن لم تكن أهمها. هي المشكلة التي تحطَّمت عند صخورها أمواج الفلسفات المختلفة، هي القلعة المنيعة التي حاول اقتحامها وغزوها أفلاطون وأرسطو في العصور القديمة، وديكارت وسبنوزا وليبنتز وكنت في العصور الحديثة، لنتأمل مثلًا في موقف ديكارت المتناقض، فقد شعر – بعد أن فصل بينهما فصلًا تامًّا – بضرورة إيجاد نقطة تصل بينهما، وكانت الوصلة – في رأي ديكارت – تلك الغُدَّة الصنوبرية التي ورد ذكرها مرارًا في مؤلفات فلاسفة اليونان والعرب وأطبائهم، تلك الغدة التي كانت في نظر الفيلسوف بمثابة محطة توزيع الأرواح الحيوانية التي بدونها لا تتم حركة ولا يتولد إحساس، ولا تعتقدوا أن علم النفس الحديث قد حلَّ المشكلة بجرَّة قلم عندما قرر البعض أن لا وجود للنفس، وأنها من وهم الأقدمين، وأن الاعتقاد بوجودها لم يرسخ إلا بفضل تواطؤ الفلاسفة وتشاعرهم، فمهما يقال عن انفصال علم النفس عن الفلسفة أو عن ضرورة هذا الانفصال لإدخال علم النفس في جمهرة العلوم الموضوعية، فهناك أمر لا يمكن إنكاره، وهو أن مشكلة صلة النفس بالجسم تندلع نيرانها فجأة كلما اعتقد العالم النفساني أنه قضى عليها، ولنا شاهد على ذلك فيما وصلت إليه مدرسة التحليل النفساني، وخاصة مدرسة يونج في دراساتها للاشعور، هذا فضلًا عما نشاهده في تطور موقف العلوم الفيزيائية إزاء يقينية قوانينها وحتميتها، ولو كان المجال يتسع لغير الاكتفاء ببسيط الإشارة لبيَّنت لكم كيف تلاشت الموضوعية واصطبغت بالذاتية، وأن علم النفس الذي لا يكتفي بدراسة حركات السلوك بل يعيد للشعور مركزه أصبح نموذجًا لجميع العلوم بعد أن أمسى في نظر البعض

مجموعة من الأوهام والخرافات.

إننا نلمس جليًّا مشكلة صلة النفس بالجسم في موضوع الحياة الانفعالية، إذ يقتضي معنى الانفعال معنى الفاعل فهناك إذًا فاعل ومنفعل، هناك تبادل بين عالمين: عالم النفس، وعالم الجسم، ويبدو لنا أن منطقة الاتصال بين هذين العالمين هي الناحية الوجدانية في طبيعتنا، ناحية النزعات والغرائز والميول والتأثرات والانفعالات والعواطف والأهواء والشهوات، وكما أن لكل كائن حي تاريخًا له بداية ونهاية يتطور بينهما قاطعًا مراحل معينة مميزة، وكما أن المراحل اللاحقة تستند إلى سابقتها ولا تفهم إلا بإرجاعها إليها، يقتضي البحث العلمي إزاء كل موضوع يتعلق بالكائن الحي الرجوع إلى المراحل الأولى، إلى البوادر الفسيولوجية والنفسية.

موضوعنا هو الإنسان، هو طبيعة هذا الكائن الوضيع الرفيع، الضعيف القوي، العاجز القدير، طبيعة أحد من هؤلاء الأفراد الذين يساهمون في تمثيل المأساة البشرية، فلنوجه نظرنا إلى المهد الذي يرقد فيه واحد من بني الإنسان، ولنحاول أن ننفذ ببصرنا خلال الحركات والسكنات، خلال الأصوات الصارخة والابتسامات، خلال مناغاة الطفل وتلعثماته حتى نصل إلى عالم الوظائف العضوية والنبضات الفطرية التي ستشكِّل سلوك الطفل والمراهق والراشد بالاشتراك مع عوامل البيئة والتربية.

من العوامل الرئيسية التي تؤثر في تشكيل الخلق المواقف المختلفة التي تضطر الفرد إلى الاستجابة لها أو التكييف بينه وبينها، وبما أن الطفل

الرضيع يعيش في بيئة تكون فيها ظروف التبادل بينه وبينها قليلة غير متنوعة فمن الصعب أن نتحدَّث عن خلق الطفل الرضيع وطبعه، زِدْ على ذلك أن أهم صفة من صفات الخلق، وهي ثبات الشخص في كيفية استجاباته للمواقف الخارجية، من العسير مشاهدتها في الطفل؛ نظرًا لقلة التجارب التي تتيح له ظروف حياته المحصورة القيام بها، ونظرًا لعدم اتصال مظاهر سلوكه بعضها ببعض، إذ إنه ينتقل بسرعة من شكل سلوكي إلى شكل آخر، وهذا يرجع إلى عدم اكتمال إرادته وضعف قابليته لحفظ آثار تجاربه وعجزه عن مواصلة نشاطه وتركيز انتباهه.

لهذا التفكك في سلوك الطفل في السنوات الثلاث الأولى سبب آخر يجدر الإشارة إليه بإلحاح، نعلم أن الوظائف الفسيولوجية وما يصحبها من وظائف سيكولوجية وسلوكية لا تظهر دفعة واحدة، بل تتابع إحداها الأخرى حسب ترتيب معين مراحله محدودة زمانيًّا ومكانيًّا، محدودة زمانيًّا أي أن كل وظيفة لا تظهر بوادرها ولا تشتد إلا في سن معينة بعد أن تكتمل شروط إحداثها، محدودة مكانيًّا أي أن كل وظيفة تظهر في منطقة معينة من الجسم أو من العضو، ثم ينتشر مجال عملها وفقًا لخطة تعيِّنها العوامل البنائية والعوامل الفسيولوجية،[1] وهذا النظام الزماني المكاني مرتبط بنظام آخر هو نضج مراكز الجهاز العصبي. [2] إن تتبع مراحل هذا النضج، أي صلاحية المراكز العصبية للعمل، يساعد على فهم تتابع الوظائف في ظهورها، وإذا كان ترتيب ظهور الوظائف الحسية والحركية يتبع ترتيب مراحل نضج المراكز العصبية فما هو العامل الذي يخضع له هذا الترتيب الأخير؟

الإجابة على هذا السؤال تضطرنا إلى النظر في مراحل تكوين الجنين، نلاحظ أن أهم الوظائف المنوطة مباشرةً بحفظ كيان الشخص هي التي تتكوَّن آلاتها العضوية أولًا، هذه الوظائف هي التي تقوم بعملية التغذية غير أن هناك وظيفة ترتسم معالمها منذ البداية، ثم تترك المجال لتكوين الأحشاء فتبطؤ سرعة نموها، ثم تستأنف سيرها بعد أن يقترب تكوين الأحشاء من الاكتمال، وهذه الوظيفة هي الوظيفة العصبية، والسبب في هذا السبق واضح؛ لأن النسيج العصبي هو نتيجة التغاير الذي يحدث في البشرة الخارجية للجرثومة الملقحة.

هذه إشارة صريحة منذ البداية إلى أهمية الجهاز العصبي فيما يختص بالتبادلات التي ستحدث بين الكائن الحي والعالم الخارجي، إشارة إلى الدور الهام الذي ستؤديه العوامل الخارجية في تكييف السلوك وتوجيهه، غير أن هذا الدور لم يحِن بعدُ وقته، ولن تتضح آثار العوامل الخارجية في السلوك إلا بعد الولادة بمدة تتراوح بين أسبوعين وثلاثة أسابيع، وهذه الظاهرة تفسر لنا من جهة أخرى تخلُّف نمو الأنسجة العصبية عن نمو الأنسجة الحشوية والأنسجة العضلية (الملساء أولًا ثم المخططة)، إذ إن الوظائف التي ستنشط مباشرةً عقب الولادة هي وظيفة التنفس ثم وظائف التغذية المختلفة من مص وبلع وهضم وتمثيل وإخراج، ثم تليها الوظائف التي ستحقق صلة الكائن الحي بالبيئة الخارجية، أي النشاط الحسي الحركي، غير أن هناك فئة أخرى من الوظائف تتوسط الوظائف الحشوية من جهة والوظائف الحسية والحركية من جهة أخرى، وهذه الوظائف هي الخاصة بتحقيق وضع العنق وعضلات الوجه والأطراف واتزانها، أو بعبارة أخرى

بتحقيق تشكيل الجسم وإعطائه صورة تعبيرية معيَّنة كما يعطي الفنان شكلًا وتعبيرًا للمادة المرنة التي يعالجها.

والآن يمكننا الإجابة عن سؤالنا الأخير، وهو: ما هو العامل الذي يخضع له نظام نضج المراكز العصبية؟

هذا العامل هو اضطرارية تحقيق الوظائف الخاصة أولًا بحفظ الحياة العضوية، ثم الوظائف التي يقوم عليها تنوُّع أشكال النشاط الموجَّه نحو العالم الخارجي مع سبق الإشارة إلى درجة أهمية كل وظيفة بالنسبة إلى تحقيق النموذج الإنساني بيولوجيًّا وسيكولوجيًّا واجتماعيًّا، اتضح لنا إذن السبب الذي من أجله لا تظهر جميع الوظائف الفسيولوجية وما يصاحبها من وظائف سيكولوجية وسلوكية دفعة واحدة، بل تتابع في ظهورها وفق نظام معين، ويترتب على هذا التتابع أن تسيطر كل وظيفة جديدة عقب نشوئها وأثناء نموها على سلوك الطفل كله فتستغرق جلَّ نشاطه، وتحد من نشاط الوظائف الأخرى التي سبق أن نشأت وتنظَّمت، ولا تلبث الوظيفة الجديدة عقب ظهورها أن تعمل بشدة وعنف كأنها تستند إلى تلقائية لا تغذيها المؤثرات الخارجية إلا بين حين وآخر، فتتكرر الحركات وتتابع بلا نظام معين، كأنها لا ترمي إلى غرض سوى التمرين والنشاط الصِّرْف، ثم يعقب هذا النشاط الذي هو من قبيل اللعب نشاط آخر أكثر تنظيمًا وخضوعًا، إذ تندمج الوظيفة الجديدة في الوظائف الأخرى تحقيقًا للتعاون والتنسيق بين جميع الوظائف.

والأمثلة على ذلك عديدة، نذكر منها: تحريك الذراعين واليدين ونشوء وظيفة القبض على الأشياء، فتكون الحركات في البداية غير منظمة

عديمة الغرض، أو إن كانت ترمي إلى غرض فتتجاوز الحركات التي يقوم بها الطفل من حيث العدد والعنف الحد الذي ستقف عنده فيما بعد عندما يتحقق التنسيق بين حركات العين والحركات اليدوية.

والأمر كذلك فيما يختص بوظيفة مكتسبة كالوظيفة اللغوية، نلمس بوادر هذه الوظيفة من حيث الحركات الصوتية في صراخ الطفل ثم في مناغاته، يجد الطفل – بلا شك – لذة معينة في تنشيط عضلات الفم والحنجرة والأوتار الصوتية، فيصدر الأصوات المختلفة وينوِّعها بلا قيد ولا نظام حتى يتحقق الارتباط بين السمع والأصوات، فيوجِّه السمع الأصوات ويهذِّبها، ثم تتلاشى الأصوات التي لا تُحْدِث صدًى في كلام الآخرين تاركة المجال لأصوات وألفاظ ذات قيمة اجتماعية، أي تلك التي تؤثر في المستمعين وتسهِّل للطفل تحقيق رغباته.

وبقصير العبارة يمكن القول بأن الطفل في نموه يجتاز مراحل معينة مميزة محدَّدة تحديدًا زمانيًّا ومكانيًّا، وكل مرحلة من المراحل الكبرى تمتاز بظهور وظيفة جديدة تحتكر عندما تكون في طور التكوين معظم نشاط الطفل، ثم تنتظم في مجموعة الوظائف الأخرى التي سبقتها، وتستمر هذه العملية حتى تكتمل جميع الوظائف، وبالتالي تتحقق جميع مقوِّمات الشخصية، وحينئذٍ يمكن التحدُّث عن خُلُق الطفل والتنبؤ بالاتجاه العام الذي سيتبعه في مراحل ترقيته المستقبلة.

والوظائف الوجدانية لا تخالف هذه القاعدة ولا تشذ عنها، فإن مظاهرها المختلفة من تأثُّر عام سواء أكان مصحوبًا بانبساط أم انزعاج ومن انفعالات شتى مثل الغضب والخوف والفرح والحزن والضحك

والبكاء والحب والكراهية وما إلى ذلك تكون في بداية نشوئها مفككة مضطربة غير معينة، ثم تتهذَّب وتنتظم وتخفض تحت تأثير العوامل العليا من فكرية وإرادية واجتماعية، غير أن الصلة التي كانت تربط الظواهر الوجدانية بالعوامل العضوية لا تنعدم أبدًا، بل تظل محتفظة بصفتها التعبيرية الأولى.

أشرنا فيما سبق إلى فئات ثلاث من الإحساسات: إحساسات حشوية، إحساسات عضلية اتزانية، إحساسات محيطية، كل فئة تمتاز عن غيرها أولًا بطبيعة المؤثر أو مصدره، ثانيًا بوظيفتها في تكييف السلوك، ونجد إشارة صريحة إلى مصدر المؤثر في التسمية التي أطلقها الفسيولوجي الإنجليزي شرنجتون على كل من هذه الفئات الثلاث، فقد سمى:

- **الأولى:** بالحاسة المستقبلة للمؤثرات الداخلية **Interoceptive sensibility**.
- **والثانية:** بالحاسة المستقبلة للمؤثرات الخاصة أو الذاتية **Proprioceptive sensibility**.
- **والثالثة:** بالحاسة المستقبلة للمؤثرات الخارجية **Exteroceptive sensibility**.

ويلاحظ أن التسمية التي أطلقها شرنجتون على الحاسة الأولى تشمل جميع المؤثرات التي تنشأ داخل الجسم، غير أنه استثنى منها جميع المؤثرات التي تنشأ في العضلات والأوتار والروابط، كذلك التي تحدث في الأذن الباطنة، بل في جزء معين من الأذن الباطنة(٣) هو تيه الأذن الذي يتركب

خاصة من القنوات الهلالية، وقد خص هذه المجموعة من المؤثرات بالحاسة الخاصة أو الذاتية **proprioceptive**.

فتحاشيًا للبس يُستَحْسَن استعمال عبارة الحاسية الحشوية بدلًا من الحاسية الباطنية، إذ إن الإحساسات العضلية والإحساسات التيهية تعتبر إحساسات باطنية بالنسبة إلى المحيط الخارجي للجسم، وبالنسبة للعالم الخارجي الذي تصدر عنه المؤثرات المصوبة نحو الجسم.

أما فيما يختص بوظيفة كل حاسية فإن تقسيم شرنجتون لا يشير إليها صراحةً، غير أنه من السهل تحديد وظيفة كل واحدة من هذه الحاسيات الثلاث إذا نظرنا إليها من الوجهة الفيسيولوجية، فالإحساسات الباطنة تبعًا لتسمية شرنجتون هي التي تنتج عن حالة الأحشاء من حيث الامتلاء والفراغ، وتمتاز هذه الإحساسات بكونها غامضة ومنتشرة في الجسم أو متشعبة فيه، تلك الإحساسات هي التي تكيِّف الحالة التأثرية الأولية، وتكون مصحوبة بإحساس مبهَم بالانبساط أو الانزعاج، بالراحة أو التعب، هي بمثابة الأرضية التي تبرز منها وتنفصل عنها الحالات الانفعالية المتفرعة المميزة، ولكن هذا الإحساس العام، سواء أكان بالانبساط أو بالانزعاج، لا يصحب الحالات الانفعالية المميزة فحسب، بل جميع ألوان نشاطنا النفسي من تخيل وتصوُّر وتفكير وتنفيذ، فإننا لا نتكلم عن العمليات العقلية أو التفكيرية الصِّرْفة إلا على سبيل التبسيط فإنها لا تتحرَّر كليةً من صبغة وجدانية مهما ضعفت هذه الصبغة وتلاشت.

أما الحاسية العضلية الاتزانية فإنها – كما هو واضح من تسميتها – تحقِّق التوتر الجسماني ووضع أجزاء الجسم بالنسبة إلى بعضها واتزانها، غير

أن هذه الإحساسات تندمج في الإحساسات الحشوية شأنها في ذلك شأن جميع الإحساسات الأخرى والحركات وسائر العمليات الذهنية، بيد أن صلتها بالإحساسات الحشوية تكون أوثق وأوضح من صلة العمليات الذهنية العليا بها.

أما الإحساسات المحيطية فإنها تستقبل مؤثراتها من الخارج، والحركات التي تعقبها تكون مصوَّبة ناحية العالم الخارجي بما فيه الجسم، إذ إن الجسم من حيث هو آلة كبقية الآلات التي نستعيرها من العالم الخارجي، ومن حيث هو موضوع الفعل أو الجزء المنفعل، يكوِّن جانبًا من عالمنا الخارجي، هو الحد الفاصل بين الأنا واللاأنا الخارجي، ومن حيث هو حد فإنه مشترك بين المفصول والمفصول عنه.

•••

ليست الإحساسات الخارجية وما يصحبها من عمليات إدراكية في مرتبة واحدة من حيث قدرتها على تنظيم العالم الخارجي وتحليله، ومن حيث قدرتها على تهييئنا لمعرفته والتأثير فيه، فمن بين الحواس الخمسة ثلاثة نسميها بالحواس العقلية هي: البصر، والسمع، واللمس السطحي، أما الذوق والشم فإنهما أقرب إلى العمليات الوجدانية منها إلى العمليات العقلية، ولكن هذه التفرقة لا تعني أن الحواس العقلية عاجزة عن استثارة الوجدانات، أو أن يكون العنصر الوجداني معدومًا فيها، فقد أسلفنا أن الحالات التأثرية الأولية من انبساط أو انزعاج تصحب جميع ألوان نشاطنا، وأن العمليات العقلية العليا تعجز عن أن تتحرَّر كليةً من ربقة الجسم.

وهناك تصنيف آخر ولكنه ثنائي لا يشير إلى مصدر المؤثرات، بل إلى وظيفة الحواس المختلفة، صاحب هذا التصنيف هو الفسيولوجي الإنجليزي هنري هد **Henry Head**، ومما هو جدير بالذكر بشأن التجارب التي قام بها هد التجربة التي أجراها على نفسه سنة ١٩٠٨م، فقد قطع أحد الأعصاب الجلدية في ساعده، وسجَّل ما لاحظه من التغييرات التي اعترت الحساسية في المنطقة الخاضعة للعصب المقطوع، فوجد أن الحساسية لا تُفْقَد كلية، وأن فقدانها غير مطلق، بل يتناول فقط الخصائص الميكانيكية والهندسية، أي شكل الأشياء وحجمها وثقلها، وفي الآن نفسه شعر بحساسية أخرى باطنة غامضة منتشرة وصفها بأنها ذات حجم، لا صلة لها بالتأثيرات الخارجية ما عدا الحرارة والبرودة والرطوبة التي كانت تهيّج هذه الحساسية أحيانًا أو تسكنها أحيانًا أخرى، ثم بَدَت له هذه الحساسية مصحوبة بشحنة وجدانية كبيرة بل كادت تكون عبارة عن تأثير وجداني خالٍ من كل عنصر تصوُّري، كما اتضحت له صلتها الوثيقة بالأرجاع العضوية مثل التغيرات المحلية في الدورة الدموية، وعندما تكون مؤلمة يصحبها شعور بالقلق والحصر النفسي، وعندما تكون سارَّة ينقلب الانقباض إلى انبساط مصحوب بالشعور بالثقة والاطمئنان، وهذا التأثير في المزاج تأثير متبادل، فكل تغيير يعتري المزاج من فرح أو حزن أو خوف أو غضب يغيِّر من شدة هذه الحساسية بل من كيفيتها.

أطلق هد على هذه الحاسية اسم الحاسية الانفعالية الأولى (ألم. وجد **pathos** أولى **Protopathic sensibility (proto** مشيرًا بهذه التسمية إلى بدائية هذه الحاسية وخصائصها الوجدانية، وتقابل هذه الحاسية ما سمَّاه هد

بالحاسية المميزة الحاكمة (حكم **krinein** على **epi**) **epicritic sensibility** أي الحاسية التي تمكننا من تمييز الصفات الكيفية المختلفة ومن معرفة الأشياء.

بمَ يمتاز تصنيف هذا الثنائي عن تصنيف شرنجتون الثلاثي؟ نلاحظ أولًا أن الحاسية التأثرية الأولى تقابل الحاسيتين الباطنة والخاصة في تصنيف شرنجتون أي الحاسيات الحشوية والعضلية والاتزانية، أما الحاسية المميزة الحاكم فتقابل الحاسية الخارجية.

ولتصنيف هد **Head** ميزة هامة فإنه يفصل بين الحاسيات الثلاث بأن يرجع الاختلاف الأساسي بينها إلى طبيعة المؤثرات والأعضاء المستقبلة للمؤثرات، بل يرمي خاصة إلى تبيان المضادة أو المخالفة الموجودة بين الحاسية المصوبة نحو إدراك خصائص المكان والأشياء وبين الحاسية التي تنقل إلى شعورنا كيفيات حالاتنا العضوية والوجدانية معًا.

ولم تقتصر أبحاث هد على دراسة وظائف كل من هاتين الحاسيتين، بل حاول أن يربط هذه الوظائف بأجزاء معينة من الجهاز العصبي المركزي، وقد أتت الأبحاث التشريحية والفسيولوجية التي قام بها مدعِّمة لما وصل إليه فيما يختص ببدائية الحاسية التأثرية الوجدانية، وسبق أن أشرنا إلى أن نضج أجزاء الجهاز العصبي يتبع ترتيبًا معينًا، وأن نقطة البدء موجودة في النخاع المستطيل الذي يضم المراكز العصبية المسيطرة على عمليتي: التغذية والتنفس، ثم تنتشر عملية النضج من النخاع المستطيل نحو طبقات الجهاز العصبي العليا من جهة ونحو النخاع الشوكي من جهة أخرى، والنتيجة النهائية هي إخضاع المراكز السفلى للمراكز العليا إخضاعًا جزئيًّا لا كليًّا، أي أن المراكز السفلى تظل محتفظة بالمقدرة على التنشيط الذاتي؛

نظرًا لعدم وصول جميع المؤثرات إلى المراكز العليا الموجودة في القشرة الدماغية، أو في المراكز المتوسطة ومركز الانفعالات والتأثرات الوجدانية الموجودة تحت القشرة مباشرةً والمعروف بالتلاموس، فإذا كان نضج التلاموس سابق لنُضْج المراكز اللحائية فهذا معناه أن الإحساسات الوجدانية تسبق الإحساسات الخارجية المميزة من حيث تاريخ ظهورها، فتكون إذن بدائية التأثرات الانفعالية قائمة على أسبقية مراكزها في النضوج.

تلك النظرة البسيطة إلى المراكز العصبية ووظائفها توضح لنا بعض الشروط اللازمة لما نسميه بضبط النفس، هذه الشروط هي – فضلًا عن سلامة المراكز العليا – وصول المؤثرات إلى المراكز العليا محصورة في مسالكها الطبيعية دون إشعاع عنيف ودون تحطيم للسدود الفرعية الموجهة للسيال العصبي والمحوِّلة له، وقد صدق التعبير العام عندما شبَّه الانفعال العنيف بسيل جارف يحطِّم في سيره الحواجز والروادع.

والآن وقد أخذنا فكرة عن أنواع الحاسيات المختلفة وعن العلاقات القائمة بينهما نشرع في وصف بعض مظاهرها المختلفة متتبعين مراحل ظهورها، ومشيرين إلى معنى كل ظاهرة بالنسبة إلى السلوك.

يظل المولود الحديث عدة شهور وهو عاجز عن تحقيق أية صلة فعَّالة بينه وبين العالم الخارجي، ولا يتحقق التعاون والتنسيق بين حركات العينين ثم بين حركات الجفن وحركات العينين إلا بعد حوالي شهرين، كما أنه لا يتم التنسيق بين حركات العينين وحركات الرأس إلا ابتداءً من الشهر الرابع، وفي هذه السن تظهر الأفعال المنعكسة الاتزانية التي تحدث بطريقة

آلية كلما توفرت شروطها المحيطية، ويلي هذا الترقِّي التعاون بين العين واليد ثم بينها والقدمين عندما يصبح الطفل قادرًا على المشي.

فيتضح لنا من هذا العرض السريع أن نشاط المولود الحديث محصور في دائرة النشاط العضوي والتأثرات الوجدانية، ومن بين مظاهر النشاط العضوي يجب أن نخص بالذكر النوم الذي يستغرق حوالي عشرين ساعة في الشهر الأول، ليس النوم بظاهرة سلبية، بل هو ضرب من النشاط له مراكزه في الدماغ، لا يكف النائم أثناءه عن النشاط إطلاقًا، فإن العضلات لا ترتخي كليةً بل تظل محتفظة بدرجة معينة من التوتر، وهذا التوتر يختلف شدةً وموضعًا حسب السن، ولوضع النائم دلالة كبيرة بالنسبة إلى طبعه وخلقه، بالنسبة إلى مرحلة الترقي الجسماني والنفسي التي وصل إليها، يتخذ جسم المولود الحديث أثناء النوم الوضع الذي كان عليه أثناء المرحلة الجنينية، وهو ضمُّ الأطراف على الجذع، ثم تستقل الذراعان في وضعهما دون الفخذين والساقين، وقد يحتفظ بعض البالغين بهذا الوضع المنكمش، وقد ينمُّ هذا الوضع على المزاج القلق، في حين يفيد الوضع المنبسط معنى الثقة والإقدام.

أما فترة اليقظة فيقضيها المولود الحديث إما في الرضاعة وإما في الصراخ، أو يظل مدة هادئًا ما دامت عملية الهضم منتظمة، ثم يستأنف صراخه عند معاودة الجوع، فتكاد تشغل وظيفة التغذية جميع أوقات اليقظة، ومما يسترعي النظر هو كمال حركات الرضاعة والبلع وإحكامها بالنسبة إلى حركات الأطراف المضطربة غير المنتظمة.

ولكل منطقة من القناة الهضمية درجة معينة من الحساسية تكيِّف

الحركات بالنسبة إلى طبيعة المؤثر، وأشد المناطق حساسية هي منطقة الشفاه واللسان والبلعوم، أي الطرف الأعلى للقناة الهضمية، ثم يليها من حيث شدة تركيز الحساسية الطرف السفلي، أي منطقة الاست.

ومما هو جدير بالذكر أن حركات منطقة الفم تكون مصحوبة بتعابير وجدانية تميزها طبيعة المؤثر وموضعه، فإذا نبهنا الشفة تنبيهًا لطيفًا تتحرك الشفتان دون أن تتمَّ عملية البلع، وإذا نبَّهنا طرف اللسان تمتد الشفتان إلى الأمام ويتخذ اللسان شكلًا أسطوانيًّا كأنه يهيئ مجرى لتناول السائل المغذي بينما تتفتَّح الجفون اغتباطًا، وكل هذه الحركات تعبِّر عن الإحساس بالحلو، وإذا نقلنا موضع التنبيه إلى مؤخر اللسان قبيل قاعدته ترتسم على ملامح الرضيع تباشير الاشمئزاز التي تحدثها عادةً المواد المُرَّة، فتنقبض الجفون وترتفع زاويتا الفم وجناحا الأنف، أما إذا وقع التنبيه على قاعدة اللسان أو على أعلى الحنك ينفتح الفم ويخرج اللسان، وترتفع الحنجرة ويزداد إفراز اللعاب، وتصحب هذه الحركات محاولة للتقيُّؤ، وجميع هذه الحركات تعبِّر بصراحة عن التقزز والنفور، فإن الإحساس بالمرارة هو عبارة عن سلوك الدفع والتجنُّب، في حين يعبِّر الإحساس بالحلو عن الإقبال والجذب والضم.

هناك مؤثرات أخرى تُحْدث نفس الانفعالات العضوية التي وصفناها الآن وهي المؤثرات العضوية الباطنة الناشئة في مناطق مختلفة من القناة الهضمية وخاصة في المعدة، فإن فراغ المعدة ينشط عملية البلع، ويسهل مرور البلعة الغذائية في المريء، أما امتلاؤها فإنه يحوِّل عملية البلع إلى العملية المضادة لها حركة ومعنى، أي إلى قَلْس[٤] ولفظ وأحيانًا إلى قيء،

وظاهرة القلس أو القيء من الظواهر المعهودة في الرضيع، ثم تنظَّم وتهذَّب بتأثير التربية، ولكن يجب أن نلاحظ أن لهذا التأثير أوانًا يعينه نضوج المراكز العليا الخاصة بالحركات الإرادية.

هذا شأن عمليتي التبوُّل والتبرُّز أيضًا، فإنها تكون في بادئ الأمر منعكسة ثم تندرج الحركات الخاصة بها في دائرة الأعمال الإرادية، فيتعلم الرضيع تنظيم حاجاته، ويعد تحقيق هذه المرحلة في سن مبكرة من أهم مراحل تكوين خلق الطفل وشخصيته.

أسلفنا أن المنطقتين اللتين تنحصر فيهما الحاسية بطريقة واضحة هما منطقة الفم ومنطقة الاست، وتوجد في الواقع مرحلة فمية–استية كما يقول فرويد، يمر بها الطفل، يتركز أثناءها في هاتين المنطقتين نشاط الطفل الذي ينزع إلى إشباع رغبة اللذة.

نعلم أن أول مظهر من مظاهر الحياة لدى المولود هو الاستهلال أو صراخ الطفل عند الولادة.

لا يخرج الاستهلال – من الوجهة الفسيولوجية – عن كونه اختلاجًا زفيريًّا، فإنه يصحب أول حركة تنفسية انعكاسية تعقب فصل المولود عن أمه، غير أن الفلاسفة والشعراء أوَّلوا هذه الصرخة تأويلات مختلفة، فقال لوكريشيوس الشاعر اللاتيني: إن صرخة المولود الأولى هي صرخة استغاثة إزاء ما سيلاقيه من بؤس وضنك.

وقال ابن الرومي:

لما تؤذن الدنيا به من صروفها

يكون بكاء الطفل ساعة يولد

ويقول كَنْت: إنه صيحة الغضب على كارثة الميلاد، ويرى فرويد وأتباعه أن صدمة الميلاد تكون مصحوبة بإحساس الحصر والضيق، وإن كل ما يلحق بالمرء فيما بعد من قلق وجزع نفساني ليس إلا صدًى ضعيفًا للصدمة الأولى.

وقد خص أتو رانك **Otto Rank** هذا الموضوع بدراسة مطوَّلة في كتابه «صدمة الميلاد».

ولو سلَّمنا بأن استهلال الطفل لا يحمل أي معنى نفساني، فإن صراخه فيما بعد لا يلبث أن يرتبط بوظائف وجدانية وعقلية، مثل التعبير والكلام وانفعالات الغضب والفرح والحزن ... إلخ، ولكن ثمة وظيفة أخرى للصراخ لها صلة وثيقة بالحياة الوجدانية، وهي تأثير للصراخ في تخدير الألم، ويرجع هذا التأثير إلى التعارض الموجود بين ازدياد التوتر العضلي الناتج عن الاختلاجات الصوتية وبين حساسية الجسم بالمؤثرات المحيطية، وهذه الظاهرة تؤيد ما سبق أن قلناه بصفة عامة عن التعارض القائم بين الإحساسات الباطنية والإحساسات الخارجية.

وإذا كان الصراخ في منشئه ظاهرة تنفسية، أي ناتجة عن نشاط الرئتين التابعتين لمجموعة الأحشاء العضوية، فإنه لا يلبث أن يضم في مجال نشاطه هذا الجزء الآخر الهام من أنسجة الجسم أعني الجهاز العضلي، إن الإحساسات العضلية والوترية والاتزانية – أي الحاسية الخاصة كما يسميها شرنجتون – تُعتبر حلقة الاتصال بين الإحساسات الحشوية والإحساسات

المحيطية، وإذا كانت الإحساسات الحشوية تلعب دورًا هامًّا في الحياة الوجدانية فإن تأثيرها لا يتجاوز دائرة الانفعالات الأساسية، أي اللذة والألم، أما الإحساسات الخاصة ففضلًا عن مساهمتها في تكييف الحالة الانفعالية الأساسية فإن تأثيرها يزداد ويكاد يتخصص في دائرة الانفعالات المركَّبة المتفرعة من الانفعالين الأساسيين، وربما يخطر ببالنا بصدد الانفعالات الأولية أن بعض علماء النفس يرون أن هناك انفعالًا أوليًّا آخر ليس بالسارِّ ولا بالمكدِّر هو الانفعال الذي يسميه هـ. بيرون **H. Piéron** بانفعال الانتظار أو انفعال التوقع، غير أني أرى أن هذا الإحساس الذي هو مزيج من الأمل والخوف، الذي هو إلى حد كبير ضرب من الكف أو من التوقف عن العمل، صلته بالحساسية العضلية أقوى من صلته بالحساسية الحشوية، فإنه عبارة عن ازدياد التوتر العضلي وتركيزه انتظارًا للحادث الذي من شأنه أن يصرف هذا التوتر ويستنفده، ويكون التوقع عادةً متعلقًا بما سوف يحدث في المنطقة التي حدَّدها اهتمام الشخص في البيئة الخارجية، فهو إذن سلوك مركَّب موجَّه نحو الخارج أي مستنِد إلى ما يصدر عن الخارج من مؤثرات، غير أن هناك مظاهر أخرى أولية للحاسية الاتزانية والعضلية تبقى محصورة في الجسم لا علاقة لها بعالم الإدراك، إلا أنها لا تلبث أن ترتبط بأرجاع أخرى محملة بمعاني إدراكية موجهة نحو الأشياء الخارجية.

من هذه المظاهر الأولية للحاسية العضلية والاتزانية نخص بالذكر ثلاثة:

- **أولًا:** الدوار.
- **ثانيًا:** الارتعاد أو الانتفاض.
- **ثالثًا:** التثاؤب.

للدوار درجات ومراتب من حيث الشدة، فالرضيع الذي تهزُّه مرضعته بلطف بين ذراعيها لا يلبث أن يكفَّ عن البكاء وأن ينام، وذلك راجع إلى تأثير الهدهدة أو التأرجح على تيه الأذن الباطنة والقنوات الهلالية، فبتأثير الهدهدة يتحرك السائل الليمفاوي الموجود في التيه وفي القنوات الهلالية، ومن شأن تذبذب السائل أن ينبه الأطراف العصبية المنتهية عند عدة نتوءات وانتفاخات موجودة على سطح التيه، ثم ينتقل التنبيه العصبي إلى بعض النوى الموجودة في المخ المتوسط، ثم إلى بعض المراكز الموجودة في المخيخ، وينجم عن تنبيه هذه المراكز المختلفة ما يُعْرَف بالدوار، وقد يكون خفيفًا كما في حالة الطفل الذي تؤرجحه أمه، أو قويًّا كالدوار الذي يعتري المبتدئ الذي يتعلَّم رقصة الفلس مثلًا، والإحساس بالدوار عندما يكون معتدلًا أو متقطعًا يُحدِث نوعًا من اللذة يعرفه الهواة الذين يُقْبلون على الألعاب المدوخة في الأسواق وفي لونابارك كالأراجيح والحبال الروسية... إلخ.

والدوار بمعنى آخر هو فقدان الاتزان أو الشعور بتوقُّع هذا الفقدان، غير أن تنبيه الأذن الباطنة – وبالتالي المراكز الدماغية المتصلة بها – لا يُحدث الإحساسات الاتزانية مباشرة، بل يُحدث أرجاعًا خاصة هي العلة المباشرة للإحساسات الاتزانية، هذه الأرجاع تحدث في الأنسجة العضلية – ملساء كانت أو مخططة – وهي عبارة عن تغييرات في شدة التوتر العضلي، فبجانب الانقباضات العضلية التي تحقق حركات الأطراف وحركات ملامح الوجه توجد انقباضات أخرى بطيئة لا تُحدث التعب بسرعة، ووظيفتها تحقيق الأوضاع التي نعطيها للجسم أو لبعض أجزائه،

ولا يجهل أحد الدور الهام الذي تلعبه الأوضاع – فضلًا عن الحركات – في التعبيرات الوجدانية والانفعالية.

أما الانتفاضات أو منعكس مورو – نسبة إلى الفسيولوجي الإيطالي الذي اهتم بدراسة هذا الفعل المنعكس – فهو عبارة عن حركة فجائية تعتري المولود أو الرضيع عندما ينخفض تحته السطح الذي يكون مُلقى عليه، وهذه الحركة تشبه الحركة التي تعترينا عندما يهبط بنا الأسنسور دفعة واحدة وبسرعة، يرى البعض أن حركة الانتفاض أو الارتعاد لدى الرضيع هي عبارة عن حركة خوف منعكسة فطرية تصدر عنه قبل أن تثيره مواقف الخوف، غير أن التجارب العديدة التي أُجريت لدراسة طبيعة هذا السلوك أفضت إلى أن التمرين عاجز عن أن يغير من مظاهر هذا السلوك حتى الشهر الرابع، أي أن حركة الانتفاض هي حركة منعكسة بحتة مصدرها التأثيرات التيهية، وهذه الحركة لا تفيد معنى الخوف مطلقًا، ثم تسيطر المراكز الدماغية العليا الخاصة بالحركات الإرادية على هذا الفعل المنعكس رويدًا رويدًا تبعًا لعملية نضوج هذه المراكز، فيصبح في إمكان الطفل أن يغيِّر من مظاهر هذا الانتفاض إلى حد ما، وأن يربط بينه وبين المواقف التي تثير الخوف والذعر في الوقت الذي يسمح له نموه العقلي بإدراك معنى تلك المواقف، هذا لا يمنعنا أن نعتبر هذه الأفعال المنعكسة بمثابة المادة الغفل التي ستتكوَّن منها فيما بعد مظاهر الانفعالات المختلفة.

أما الظاهرة الثالثة والأخيرة المرتبطة بالحاسية الخاصة وهي التثاؤب فيرى البعض أنه مجرد تغيير في نظام حركات التنفس، هو في نظرهم عبارة عن شهيق عميق يدوم فترة طويلة من الزمن عقب حركات شهيقية قصيرة

سطحية، غير أنه من السهل أن نلاحظ على أنفسنا أن التثاؤب وإن كان مصحوبًا دائمًا بشهيق عميق طويل فإنه ليس في جوهره فعلًا تنفسيًّا، فإنه بالأخص عبارة عن حركة مط تُحدثها حالات التعب والملل ومقاومة النعاس، ويتكون التثاؤب من عدة انقباضات توترية بطيئة تثبت عضلات الصدر من جهة، وتشمل من جهة أخرى عضلات العنق والعمود الفقري والأطراف التي تنبسط بطريقة جبرية، ويلاحظ أيضًا انقباض الجفون على العينين وضغطهما لها، وقد يزيد الشخص من شدة الضغط بفرك عينيه، أما الحاسية التي تثيرها هذه الحركات فهي الحاسية المفصلية المركَّزة في المفاصل، وقد ينجم عن التغيرات التي تطرأ على الحاسية المفصلية إما تنشيط عمل يوشك أن يتلاشى، وإما تصريف إحساسات مكدرة ناشئة عن ضيق أو عن تركيز الانتباه.

تكون الحاسية المفصلية لدى الرضيع مبهمة منعكسة خاضعة لحاسيات أخرى، غير أن الطفل سيتخذ فيما بعد هذه الحاسية موضوعًا لنشاطه ووسيلة لجلب اللذة كما في بعض الألعاب، وسبق أن رأينا عندما تكلمنا عن الإحساسات الاتزانية والدوار أن بعض الألعاب والرقصات ترمي إلى تنشيطها، كذلك توجد رقصات مثل الرقصة الكمبودجية في الهند الصينية وفي السيام تحرك فيها الراقصة جميع أجزاء جسمها وذراعيها فتنشأ مثلًا التموُّجات من الجذع، ثم تتعاقب على العضُد والمرفق والساعد واليد حتى أطراف الأصابع مجتازة جميع المفاصل برشاقة ولين.

هناك مظاهر مرضية تحاكي بطريقة جليَّة هذه الألعاب الفنية كالرقصات الاتزانية أو الرقصات التفكُّكية، وهذه المظاهر تشاهَد في

سلوك بعض البُلْه والمعتوهين، ومن الأشياء التي تسترعي انتباه الشخص الذي يزور لأول مرة ملجأ للمجانين منظر هؤلاء البُلْه وهم جالسون القرفصاء على الأرض يدقون برءوسهم الحائط حتى يُحدِثون حفرة بتأثير هذا الدقِّ، وهم يرمون بهذه الحركة إلى استثارة إحساسات الأذن الباطنة لتحقيق نوع من الدوار يستمتعون به، ويوجد أيضًا مرض يسميه أطباء العرب برقص الشق أو القُناع، ومن خواصه حركات مستمرة متموِّجة في أصابع اليدين والقدمين يحدث غالبًا في الأطفال، والأمر الذي يهمنا معرفته هنا هو علة هذه الاضطرابات المرضية، فالمعلومات التي يمدنا بها علم التشريح الباتولوجي تنص على أن علة هذه الأمراض ترجع إلى إصابات عصبية في الدماغ تفصل بين اللحاء وبين الأجسام الموجودة تحته أي منطقة الثلاموس والجسم المخطط، فتحرر هذه الإصابة تلك المنطقة من سيطرة المراكز العليا، ونتيجة هذا التحرير هي تلك الحركات الاختلاجية المنعكسة، وإذا تذكرنا أن مثل هذه الحركات تظهر لدى المولود والرضيع حتى نضوج المراكز الدماغية العليا يتحتَّم علينا إذن أن نسلِّم – كما سبق أن أشرنا – بأن الحياة الوجدانية تسبق في ظهورها الحياة الإدراكية الموجهة نحو عالم العلاقات الخارجية، وأن علة هذه الأسبقية راجعة إلى تخلُّف المراكز اللحائية عن المراكز تحت اللحائية في عملية النضج، أي راجعة إلى عوامل فسيولوجية بحتة.

هناك نتيجة أخرى لا تقل أهمية عن النتيجة الأولى، وهي أن الاضطرابات الوجدانية والانفعال القوية العنيفة هي عبارة عن تراجع أو تقهقر إلى مرحلة دنيا من مراحل التكوين والترقي، غير أن للانفعالات

المعتدلة أو بعبارة أخرى للعواطف وظيفة سيكولوجية هامة لها أثر كبير في تنشيط في السلوك وتوجيهه.

الهوامش

(١) ويُلَخَّص هذا الترتيب الزماني المكاني في الفقريات خاصة في القانون الآتي: للنمو الجسماني اتجاهان: أولًا من الرأس إلى الذيل، ثانيًا من المناطق المركزية إلى المناطق المحيطية، أو بعبارة أخرى من الجذع إلى نهاية الأطراف.

(٢) هذا النضج تابع أيضًا لقانون مزدوج: تركيب المراكز العصبية يتبع نظامين: الأول تصاعدي أو طولي، والثاني دائري أي من المركز إلى المحيط، وهذا المركز في الجهاز العصبي هو النخاع المستطيل.

(٣) انظر فصل الإحساس في كتاب مبادئ علم النفس العام للمؤلف.

(٤) القلس: خروج الطعام أو الشراب من البطن إلى الفم.

الفصل الثالث

نمو الطفل العقلي وتكوين شخصيته

(١) أهمية دراسة الطفولة

لم تُدْرَس الطفولة دراسة سيكولوجية منظَّمة إلا ابتداءً من النصف الثاني من القرن الثامن عشر، وكان الدافع الرئيسي إلى دراستها إنشاء نُظُم جديدة للتربية تحترم خصائص الطفولة وتهيئ لها الجو الملائم لازدهارها، وقد أقام بستالوتزي وهربارت وفروبيل نُظُمهم الجديدة في التربية الحرة على ملاحظات دقيقة لسلوك الطفل وأطوار نموه، ثم سكنت هذه الحركة في النصف الأول من القرن التاسع عشر حتى استؤنفت بدراسات تين في فرنسا (١٨٧٦) ودروين في إنجلترا (١٨٧٧)، وخاصة ولهلم بريير في ألمانيا الذي نشر سنة ١٨٨١م كتابه المشهور عن عقل الطفل وترقِّي سلوكه في السنوات الثلاث الأولى، واحتذى حذو بريير علماء أمريكيون أمثال شن ومور وديربورن فنشروا ملاحظاتهم اليومية عن النمو الحركي والعقلي في الطفولة الأولى.

غير أن الدراسات التي تتناول سيكولوجية الطفل من جميع نواحيها لم تتسع دائرتها إلا في القرن العشرين، وأصبحت الطفولة تُدْرَس لذاتها كموضوع هام من موضوعات علم النفس العام، فتكوَّن علم نفس الطفل بجانب علم النفس التربوي، ومن البديهي أن يعتمد الثاني على الأول كما

تعتمد الفنون التطبيقية على العلم النظري، وقد أدت دراسات واطسون وجيزل وسوزان أيزكس وفالون وجييوم وشترن وكارل بوهلر وشارلوت بوهلر وكلاباريد وبياجيه إلى توسيع آفاق علم النفس العام وتعديل بعض أساليبه، وإعادة النظر في كثير من النتائج التي وصل إليها علماء النفس والفلاسفة عن طريقة المشاهدة الذاتية أو ملاحظة الإنسان البالغ، فقد أبرزت دراسة الطفل قيمة المنهج الموضوعي أو منهج الملاحظة الخارجية الدقيقة لجميع مظاهر السلوك، وطُبق هذا المنهج بنجاح عظيم في دراسة البالغين عامة ودراسة البدائيين والمصابين بأمراض عقلية.

وفضلًا عن الكسب المنهجي فقد ألقت دراسات الطفولة ضوءًا جديدًا على مشكلة أصل المعرفة وقيمتها ومشكلة صلة اللغة بالفكر، كما أدت المقارنة بين الحيوانات والطفل إلى تحديد طبيعة العقل الإنساني وتمييزه جوهريًّا من عقل الحيوان، والواقع أن جميع الوظائف العقلية من وجدانية وإدراكية وإرادية حُلِّلَت تحليلًا دقيقًا خلال الدراسات السيكولوجية الخاصة بالطفل؛ لأن عملية النمو نفسها هي بمثابة تحليل وتأليف في آن واحد، وتحقق للعالِم ظروفًا ملائمة لتتبع نشوء الوظائف من أبسط صورها إلى أعقدها حتى تتكامل جميعها في حياة البالغ السوي.

ولسنا في حاجة إلى بيان ما أفادته التربية من علم نفس الطفل وما يمكن أن تفيده؛ لأن التطبيق السليم المنتج يكون بمقدار قيمة الحقائق العلمية، فالتربية بما تشمله من مناهج تعليمية تعتمد على أساسين: دراسة شخصية الطفل كعملية تسير باطراد نحو تكامل مقوماتها، ثم دراسة عملية التعلم وتكوين العادات، وقد خطت دراسة هذين الموضوعين خطوات

واسعة بفضل علم نفس الطفل.

ومن الوجهة التطبيقية أيضًا يجدر بنا أن نشير إلى فروع جديدة من علم النفس العملي تمتد جذورها إلى علم نفس الطفل كاختبارات الذكاء والشخصية والتوجيه المهني والصحة العقلية.

وسنحاول فيما يلي أن نقدِّم بإيجاز أهم النتائج التي وصل إليها علم النفس الحديث فيما يختص بنمو الطفل العقلي وتكوين شخصيته.

(٢) النمو العقلي في الطفولة الأولى واكتساب اللغة

تقسَّم الطفولة إلى ثلاث مراحل رئيسية: الأولى من الولادة إلى سن ثلاث سنوات، والثانية من سن ثلاث سنوات إلى حوالي الثامنة، والثالثة تنتهي عند بدء المراهقة، ويفصل بين هذه المراحل تغير واضح في النمو العقلي وفي تكوين الشخصية.

فعند انتهاء السنة الثالثة تحدث أزمة الشخصية الأولى[١] التي تظهر خلالها مقدرة الطفل على أن يميِّز ذاته عن الآخرين.

وعند مطلع السنة التاسعة تقْوَى مدارك الطفل بحيث يتمكَّن من فهم المعنويات ويصبح قادرًا على تقبُّل منطق الكبار وعلى التعاون الاجتماعي.

ويمكن تقسيم كل مرحلة رئيسية إلى مراحل فرعية وخاصة، المرحلة الأولى لأنها تمتاز بسرعة النمو الجسمي والعقلي وبظهور عدد كبير من الوظائف الهامة، ومن أساليب السلوك المختلفة التي ستتضح وتنضج في مراحل النمو التالية الموصلة إلى مطلع الشباب.

وسنقتصر الآن على أطوار المرحلة الأولى لغزارة مادتها وعظيم دلالتها.

اعتمدنا في تقسيم مراحل الطفولة إلى ثلاث على سير النمو العقلي عامة، ويمكن اصطناع تقسيمات أخرى لو اعتبرنا مثلًا مراحل تكوين شعور الطفل بذاته أو مراحل الترقي الاجتماعي أو النمو الوجداني، وسنشير إلى بعض هذه التقسيمات عند حديثنا عن تطوُّر الميل الجنسي ومراحل تكوين الشخصية الذاتية.

وإذا أردنا أن نتخذ دليلًا واحدًا لتقسيم المرحلة الأولى التي تمتد من الولادة إلى ثلاث سنوات لَتعذَّر علينا الأمر، إذ إننا نشاهد النمو يسير بسرعة فائقة متناولًا النشاط الحركي والنشاط الحسي ومظاهر الانفعالات وبزوغ التصور الذهني واكتساب اللغة وأساليب الاستجابات الاجتماعية التي تختلف باختلاف الوسط، فضلًا عن أن هناك عمليات متوازية متآزرة تندمج حينًا وتنفصل حينًا آخر بحيث لا مناص من التحليل الدقيق؛ للوقوف على تشعُّب النشاط وتعدد مظاهره مع مراعاة التمييز دون أن يؤدي التمييز إلى العزل والتفكيك.

ويجب أن نلاحظ أنه من الخطأ أن نعلل مظاهر السلوك في السنوات الأولى كوقائع مستقلة دون الإشارة إلى الدور الذي تؤديه هذه المظاهرة في تحقيق الغرض الذي يتجه إليه النمو؛ وعلى ذلك تكون المراحل الفرعية التي يمكن تحديدها بمثابة خطوات مؤدية إلى اكتمال الوظائف الحركية والعقلية، ويمكن تقسيم المرحلة الأولى الرئيسية التي تبدأ بالولادة حتى مطلع السنة الرابعة إلى المراحل الفرعية الآتية: أولًا من الولادة إلى انتهاء الأسبوع الثاني، ثانيًا من الأسبوع الثالث إلى الشهر السادس، ثالثًا من الشهر السادس إلى آخر السنة الأولى، وأخيرًا السنتان الثانية والثالثة.

ففي الأسبوعين الأولين تكون حياة المولود الحديث مقصورة على بعض الحركات المنعكسة وعلى استجابات حركية عامة وغير واضحة وغير متآزرة لا ترمي إلى غرض معين، فضلًا عن أن المولود الحديث يقضي حوالي عشرين ساعة في النوم.

أما المرحلة التي تنتهي عند الشهر السادس فتمتاز بتلاشي النشاط المنعكس وظهور القدرة على توجيه بعض الحركات وترابطها كحركات اليد والعينين، وفي خلال السنة الأولى تستمر عملية نضوج بعض المراكز العصبية الحركية وخاصة جهاز الحركة الإرادية.

وهناك تغيُّر هام يحدث في أواخر الشهر الأول وهو قابلية المولود الحديث للتأثر بالبيئة الخارجية ومحاولة التكيُّف لها، ففي الشهر الثاني تظهر الابتسامة كاستجابة اجتماعية لا كمجرد فعل منعكس، كما تظهر الاستجابات التكيفية لكل ما له اتصال مباشر بحاجات الطفل وإرضائها كالأم مثلًا.

ويتقدَّم النشاط الحسي والحركي بظهور قدرة الطفل على تغيير أوضاع الرأس والجسم ومتابعة الأشياء المتحركة بنظره في حدود ضيقة أولًا، ثم يتسع مجاله الإدراكي كلما زادت قدرته الحركية، وتؤدي الحركة دورًا هامًّا في تمكين الطفل من إدراك الأشياء متميزة بعد أن كان يدرك مجموعات الأشياء بطريقة مبهَمة، وأولى الأشياء التي تتميَّز في إدراك الطفل هي التي تمتُّ بصلة ما إلى حاجاته العضوية ودوافعه الوجدانية.

وتزداد قدرة الطفل على الحركات الإرادية في النصف الثاني من السنة

الأولى، وظهور القدرة على المشي دليل على نضوج الطرق العصبية للحركة الإرادية.

ويتم إدراك الطفل للمكان على ثلاث مراحل، وتتكون المرحلة الأولى بما يُعرَف بالمكان العملي، وهو المكان الفمي الذي يتعرَّفه الرضيع عمليًّا بتكرار تنبيه المنطقة الفمية أثناء الرضاعة، وهذه المعرفة العملية البحتة المدرجة في النشاط الحركي هي البادرة الأولى للسلوك من الوجهة السيكولوجية، فما دامت استجابات الطفل الحركية لا تحقق سوى التكيف العضوي فهي لا تخرج عن دائرة السلوك البيولوجي، أما السلوك بمعناه السيكولوجي فلا تظهر بوادره إلا عندما يستخدم الرضيع أفعاله المنعكسة، لا لإرضاء حاجاته العضوية بل كوسيلة لاستطلاع العالم الخارجي.

وتلي مرحلة المكان العملي مرحلة المكان الذاتي، ثم أخيرًا مرحلة المكان الموضوعي، والمرحلتان الأخيرتان لا يمكن أن تتمَّا إلا إذا انتقل الرضيع من مستوى النشاط الحسي العشوائي المتقطع إلى مستوى النشاط الإدراكي، وعملية الإدراك الموجهة نحو العالم الخارجي تتضمن في جوهرها العلاقة بين الطفل والشيء الخارجي، أي بين الذات والموضوع، بين المدرِك والمدرَك، ففي الأشهر الأولى تكون حالة الرضيع من الوجهة الإدراكية حالة فوضى وغموض وتشتُّت، فهو يحس بحاجاته العضوية وتصدر عنه أرجاع حركية نتيجة لاختلال التوازن العضوي، فتستجيب البيئة لهذه الأرجاع لإعادة التوازن العضوي بإرضاء الحاجة، وبعد إرضائها يستولي النوم على الطفل مما يؤدي إلى إمحاء أثر الحادث الذي حقق إرضاء الحاجة،

فالموضوع والذات لا يزالان في حالة خلط وعدم تمايز، وعندما يتم التمايز بينهما تدريجيًّا يظلان متممين أحدهما للآخر، فنحن هنا بصدد عملية تمييز لا عملية فصل، وعندما تتجمَّع الإحساسات وتعود متجمعة يصبح في إمكان الرضيع أن يستدل على المجموعة كلها بإحساس واحد، ومن شأن البصر واللمس وسائر الحواس أن تثبت شكل الشيء، ومن ثنايا الفوضى الحسية الأولى تبزغ مجموعات معينة من الكيفيات الحسية يتعرفها الطفل؛ لأنها تثير لديه استجابات حركية متشابهة، وعندئذٍ يظهر بناء سلوكي جديد هو بمثابة صورة تخطيطية تسمح بتقريب الوحدات المتشابهة وتمثيلها، غير أن هذه الصور التخطيطية ليست بعد موضوعات حقيقية، إذ لا يتكون الموضوع في ذهن الطفل إلا إذا أدرك بقاء الموضوع من جهة، وإمكان احتلاله مواضع مختلفة في المكان من جهة أخرى.

وتبرز صفة البقاء من التجارب التي يقوم بها الطفل في الشهر السادس بمناسبة معرفته لجسمه، ويؤدي الجسم دورًا هامًّا في عملية نمو الوظيفة الإدراكية، إذ إن الجسم هو الشيء الذي يلازم الطفل باستمرار، هو الشيء الذي يجده الطفل دائمًا في متناول يده، هو أيضًا ما يسمح له بأن يؤثر فيما يحيط به وبأن يغير من معالم هذا المحيط، فتحريك الذراعين يسبب له لذة وفي آن واحد يسمح له بأن يؤثِّر في العالم الخارجي، فهو يختبر نفسه كأنه عامل تغيير، وفي الوقت نفسه يحس بأنه بقاء واستمرار، وعندئذٍ تظهر الخطوط الأولى للذات.

والصفات التي كانت تُنسَب إلى الذات عن طريق معرفة الجسم ستنعكس على الموضوع، ويستمر هذا التفاعل بين الذات والموضوع حتى

يصل الطفل في أواخر السنة الأولى إلى إدراك أشياء مميزة واضحة، تتصف بالوجود حتى إن لم تكن الأشياء في مجال الإبصار، أي أن الأشياء تصبح متصفة بصفة الدوام والبقاء، ويمكن أن نلمح عند هذه اللحظة بدء اتساع مجال التذكر المباشر.

أما الصفة الثانية للأشياء وهي وضعها في المكان وبالقياس إلى بعضها بعضًا فتتحقق بين الشهر السادس والخامس عشر، فحتى الشهر الخامس يتعلم الطفل بطريقة عملية معنى حدوث شيئين في آن واحد، أي معنى التآني مثل حركة اللسان في أثناء الرضاعة والنشاط البصري، فهو يدرك نوعًا من المكان العملي، هو بمثابة حركة يقوم بها كما سبق أن ذكرنا، وفي الشهر السادس يعيِّن الطفل مكان الأشياء بالقياس إلى وضعه هو، فما رآه إلى يمينه يبحث عنه في اتجاه اليمين، فوضع الشيء مرتبط بوضع الطفل، هو ضرب من المكان الذاتي.

وفي الشهر العاشر ينفصل وضع الشيء عن وضع الجسم، وعندئذٍ يظهر المكان الموضوعي، فيبدأ الطفل يهتم بالأشكال ويختبر صفات الأشياء، فيقوم بتحريك الأشياء بعيدًا عنه أو يجذبها نحوه، يأخذ يميز بين الأحجام وبين جوانب الشيء ووجوهه، وعند حوالي الشهر الخامس عشر تتسع معرفة الطفل للمكان فتشمل الأبعاد وذلك بفضل قدرته على المشي وعلى الانتقال في المكان بمفرده.

وأهم دليل على النمو العقلي اكتساب اللغة، فذكاء الحيوان محدود بعجزه عن التحرر من قيود المكان واللحظة الراهنة، فهو بمثابة وسيلة في خدمة حاجاته العضوية فحسب، وإذا كان ذكاء الطفل في مرحلته الأولى

كبير الشبه بذكاء الحيوان غير أنه لن يلبث طويلًا حتى يختلف عنه اختلافًا جوهريًّا، وذلك بظهور القدرة على فهم الرموز وخلق رموز جديدة، وليس فهم الرموز في الطفل نتيجة تدريب فحسب كما هو الحال في الحيوان، بل هو مظهر إيجابي لنشاط خاص، هو نشاط العقل الذي يمتاز قبل كل شيء بقدرته على التجريد والتعميم. نلاحظ في الإنسان فقط دون سائر الحيوانات أن الفكر – وإن كان في غالب الأحيان وسيلة من وسائل التكيف – في إمكانه أن يصبح غاية، وأن يتناول موضوعات تسمو على العالم الحسي، ليس العقل نتيجة التدريب حتى إذا وصل التدريب إلى تمكين الحيوان من أن يستجيب لبعض الرموز، بل هو في الإنسان الشرط الأول والضروري لاكتساب اللغة.

وتظهر قدرة الطفل على استخدام الرموز في اصطناعه التعبيرات الانفعالية كلغة للتأثير في الآخرين،(٢) وأول تأثير يوجهه الطفل نحو العالم الخارجي هو الصياح عندما يتحول من فعل منعكس إلى نداء، أي عندما يتحول إلى أداة، ثم يأخذ هذا النداء في التمايز والتنوع فتتفرع منه الأصوات والألفاظ بينما يتسع مجال الأشياء والمواقف التي تثير استجابات الطفل، ومما يجدر ذكره هنا قدرة الطفل على أن يتوقع حدوث الأثر الذي يُحدثه عادةً ما يقوم به من حركات أو ما يصدره من أصوات، واللغة من حيث وظيفتها لا تختلف عن سائر الحركات التي يؤديها الطفل لإحداث أثر من الآثار، فهي وسيلة وأداة في خدمة العقل، غير أنها أداة دقيقة مرنة تساعد العقل في نموه، وتمكّنه من إبراز شتى ممكناته.

وأكبر دليل على أن اللغة ليست إلا أداة اصطنعها العقل نلمسه بكل

جلاء في تتبع المراحل التي يقطعها الطفل في اكتساب اللغة، وتكون مرحلة فهم اللغة سابقة على استخدامها؛ لأن الفكر هو رائد اللغة لا العكس، ويتناول فهم الطفل أولًا المواقف الإجمالية من حركات الوجه والإيماءات وحركات انتقال الأشخاص من ذهاب وإياب ووقوف، ثم ينحصر الفهم في مواقف جزئية ويزداد تمييزًا للتفاصيل وأوجه التشابه والتقابل القائمة بينها.

ويفهم الطفل الحركات والإيماءات قبل فهمه الكلام، وينفعل أولًا لنغمة الجملة وصفاتها الموسيقية قبل أن يفهم لفظًا منفردًا، فإذا وُجِّه إليه أمر بلهجة ذات وتيرة واحدة وبدون توضيح الأمر بالإشارة فإنه لا يستجيب.

رأينا أن الموقف الإجمالي في بادئ الأمر – فيما فيه صوت المتكلم وحركاته – هو الذي يوحي بالمعنى إلى ذهن الطفل، ثم يتعلَّم الطفل أن يربط لفظًا ما بشيء معين بدون الاستعانة بإيماءات المتكلم، ولكن إذا أطلق المتكلم اللفظ الذي تعلَّمه الطفل على شيء آخر مماثل للأول من حيث الوظيفة ولكن يختلف عنه من حيث الوضع أو الحجم أو الخصائص الإدراكية الأخرى أصبح اللفظ غير مفهوم، وفي هذه الحالة لا بد أن يستعين المتكلم بالإشارة لكي يفهم الطفل أن اللفظ الواحد يمكن إطلاقه على أشياء عدة في نفس الوقت، وهذه المرحلة من أهم مراحل تكوين المعاني الكلية، إذ سوف يطلق الطفل اللفظ عينه على أشياء عديدة، كأنه يدرك أن الاسم ليس من خصائص الشيء الجوهرية، أي أن الاسم مجرد رمز للمسمى.

غير أن الطفل سوف ينتقل من التخصيص إلى التعميم الأعمى مطلقًا اللفظ الواحد على أشياء مختلفة، وبهذا يبدو أن الطفل يتقهقر إلى الوراء ويعود إلى مرحلة سبق له اجتيازها ولكن تلك هي سنة التقدم،(٣) فليس هذا الارتداد سوى الخطوات التي يخطوها المرء إلى الوراء قبل أن يثِبَ وثبةً جديدةً، والواقع أن الطفل لا يلبث طويلًا حتى يتعلَّم كيف يفرِّق بين الأشياء المختلفة، فيقوى تمييزه في إطلاقه نفس اللفظ على الأشياء المتماثلة.

وكذلك يتطور فهم الطفل للأوامر الموجهة إليه تبعًا لنظام معين يبيِّن لنا مقدار ترقِّي نضجه العقلي، فإنه يفهم أولًا الأوامر المصحوبة بالإشارة، ثم غير المصحوبة بالإشارة، ويفهم أولًا الأوامر المتعلقة بحركات جسمه، ثم الأوامر المتعلقة بتحريك أشياء خارجية ومعالجتها باليد، وكذلك يفهم أولًا الأوامر الخاصة بمعالجة الأشياء الموجودة في المجال البصري الراهن، ثم الأشياء الموجودة خارج هذا المجال، وحينئذٍ تنضج قدرة الطفل على تصور الأشياء الغائبة وتذكرها.

وعندما يبتدئ الطفل في أواخر السنة الثانية يفهم ما يدور حوله من حديث، فإنه يفهم أولًا الحديث الذي يشير إليه أو إلى ما يعمله أو ما يجب أن يعمله، ثم يفهم بعض أشطار الحديث الذي يدور حوله حتى ولو لم يكن هو موضوع هذا الحديث، ولكن بشرط أن يتناول الحديث أمرًا يثير اهتمامه، وكثيرًا ما يُدفع إلى التدخل في الأمر من تلقاء نفسه.

ويكشف الطفل رويدًا – بفضل عناية البيئة الاجتماعية بأمر تلقينه اللغة – قدرة الآلة اللغوية على حمل الآخرين على إرضاء رغباته، فقد

يلاحظ الطفل أن مَنْ حوله يفهمون ألفاظه بأسرع مما يدركون معنى حركاته، وذلك خاصة عندما يكون الشيء الذي يبتغيه غير موجود مباشرةً في مجال الإدراك، كما أنه لا يلبث طويلًا حتى يدرك أن في إمكانه أن يتكلم بدون أن ينقطع عما يقوم به من سلوك حركي ومن معالجات يدوية، وتلك ميزة كبيرة تفوق بها لغة الكلام لغة الحركات والإيماءات.

(٣) مراحل تطوُّر الميل الجنسي

إن لنمو الوجدانيات في الطفل أثرًا بليغًا في تكوين شخصيته وفي الاتجاهات التي سيتخذها سلوكه في المستقبل، وقد كشفت لنا مدرسة التحليل النفسي عن جانب هام من حياة الطفل الوجدانية بدراستها لتطور الميل الجنسي وما قد يعتريه من انحراف.

والواقع أن دراسة الجنسية في الطفل من وجهتها النفسية حديثة العهد إذا قارنَّاها بدراسة غيرها من الوظائف، ويرجع الفضل الأكبر في إماطة اللثام عن المظاهر الجنسية في سلوك الطفل إلى فرويد ومدرسته المعروفة بالتحليل النفساني، ومما يزيد من فضله شجاعته في مواجهة هذا الموضوع الذي كان يحيط به ستار من التكتُّم والتحريم، خاصةً في أواخر القرن التاسع عشر، غير أن هذا الموضوع قد استرعى اهتمام بعض الكُتَّاب والروائيين، فحاولوا الكشف عن بعض نواحيه أمثال روسو في القرن الثامن عشر وألفرد دي موسيه وستندال وبلزاك في القرن التاسع عشر في قصصهم واعترافاتهم.

وقبل عرض آراء فرويد سنشير بكلمة وجيزة إلى المنهج الذي انتهجه

للوصول إلى نتائجه وما يمكن توجيهه من اعتراض على هذا المنهج من الوجهة العلمية. يصوِّر لنا فرويد مراحل الجنسية في نظريته بأنها المراحل العادية التي يجتازها كل طفل حتمًا، غير أنه لم يكشف هذه المراحل بدراسة الطفولة مباشرةً، بل بدراسة الحالات الشاذة في البالغين، وبالرجوع في ضوء المعلومات الكلينيكية (أي التي يحصِّلها في أثناء العلاج) إلى ما يجب أن تكون عليه مراحل النمو في السنين الأولى من حياة الطفل.

وأهم اعتراض يوجَّه إلى هذا المنهج هو قصره على الحالات المرضية، ثم الاعتماد على الاستنتاج التركيبي أو الاستدلال على ما كانت عليه السنين الأولى بما هو ملاحَظ الآن في سن العشرين أو الثلاثين، فمعارضو فرويد يطعنون خاصة في قيمة الأدلة التي يستند إليها لتقرير نشاط جنسي في الطفل وإظهاره في صورة غاية في التعقُّد والتشعُّب، بل في صورة مشوَّهة، إذ يعزو فرويد إلى الطفل سمات الشخص المنحرف المريض.

ويقول فرويد ردًّا على المعارضة: إن موقف المؤلفين الذين ينكرون وجود نشاط جنسي لدى الطفل يرجع إلى سببين: الأول ذاتي خاص بالمؤلفين أنفسهم، والثاني موضوعي خاص بأحوال الطفل النفسية.

والسبب الأول هو إمساك المؤلفين عن الكلام في النشاط الجنسي عند دراسة نفسية الطفل لأسباب خلقية عُرفية، ولاعتقادهم بأن المظاهر الجنسية لا بد أن تتبع مظاهر الوظيفة التناسلية، فحصروا كل ما هو جنسي في دائرة ما هو تناسلي فقط.

أما السبب الثاني – وهو أهمها – فهو نسيان الطفل حوادث حياته

الأولى حتى السنة الرابعة أو الخامسة، وذلك بتأثير ما يُعْرَف بالكبت اللاشعوري، والاعتقاد بأن هذا النسيان نهائي من المحال علاجه واستعادة ذكرى الحوادث التي شملها. والواقع أن فرويد يدور حول هذه النقطة المركزية وهي الكبت، فطريقة التحليل النفساني ترمي إلى غرض واحد هام، هو استرجاع الذكريات الوجدانية المنسية المكبوتة، وبهذه الكيفية يسهل الكشف عن شعور الطفل بوساطة دراسة الآثار التي تركتها التجارب الوجدانية الأولى في شعور البالغ، وعلى الرغم من أن معلوماتنا الأولى عن محتويات الشعور الطفلي غير مباشرة فإنها تساعدنا على فهم الملاحظات المباشرة التي نقوم بها على الطفل، كما أنها تساعدنا على تحليل الأعراض المصاحبة للاضطرابات العصبية والنفسية التي تظهر في سن الطفولة.

يتلخَّص منهج فرويد إذن في وصف سلوك الطفل وشعوره في ضوء تحليل سلوك البالغ وشعوره، ومن أهم أسس هذا المنهج ما يُعْرَف بقانون الإعادة **Law of Recapitulation**، فالمراهقة تمر بمراحل شبيهة بمراحل الطفولة من حيث تركيز اللذة في مواطن دون غيرها، والكشف عن موضوع التعلق أو العشق، ولكن يجب ألا تنسينا أوجه الشبه الفوارق الأساسية الموجودة بين الطفولة والمراهقة من حيث قابلية كل من الطفل والمراهق للتأثُّر بالبيئة العائلية وبالقيم الخلقية، هذا فضلًا عما يضيفه التقدم العقلي ونمو المدارك إلى شخصية المراهق من استعدادات وصفات جديدة.

ثم إن فرويد اهتم خاصة بحالات المرض والانحراف وهو يعتبر هذه الحالات ناشئة عن وقوف النمو الجنسي والوجداني عند مرحلة طفلية، أو

عن الارتداد إلى هذه المرحلة تحت تأثير انفعالات قوية أو تجارب مؤلمة تؤدي إلى تضعضع الشخصية وتفكُّكها، ولكن هل يحق لنا أن نعتبر هذه الحالات المنحرفة صورة صادقة لما كان عليه النمو الجنسي والوجداني في مراحل الطفولة الأولى؟ هذا ما يشك فيه معارضو فرويد؛ ولذلك انتهجوا منهجًا تصاعديًّا مبتدئين من شعور الطفل للوصول إلى شعور المراهق والبالغ، ومسترشدين في هذه الحالة بما تسفر عنه دراسة الشخصية بأكملها التي تضم من بين ما تضم الناحية الجنسية، وسنعرض لنتائج هذا المنهج بعد النظر في آراء فرويد مبيِّنين كيف يمكن الاستفادة بالنتائج التي وصل إليها وإدماجها في الصورة المتكاملة لشخصية الطفل والمراهق؟

يقوم مذهب فرويد على معنى الصراع الدائم بين قوتين متعارضتين أو مبدأين متقابلين، يحوي كل فرد كمية كبيرة من الطاقة الحيوية أطلق فرويد عليها كلمة «ليبيدو» **Libido** وهي كلمة لاتينية تفيد معنى الشهوة، واعتبر هذه الشهوة شبقية في جوهرها **erotic** وفيها تتمثَّل غريزة الحياة، ثم رأى فرويد في مؤلفاته الأخيرة أن هناك قوة ثانية مضادة للأولى مفطورة أيضًا في الإنسان ترمي إلى الموت والدمار هي غريزة الموت، وعندما تكون هذه القوة المدمرة موجَّهة نحو الداخل – أي نحو الشخص ذاته – ينشأ عنها الميل إلى تعذيب الذات وعقابها وإفنائها، في حين أنها تتخذ صورة الاندفاعات العدوانية القاسية عندما تتجه نحو الخارج أي نحو أشخاص آخرين.

وهناك أيضًا مبدآن متنافران يتنازعان شعور الفرد وسلوكه، هما: مبدأ اللذة، ومبدأ الواقع، فكل ما يعمله الفرد للحصول على لذة عاجلة أو

لتجنُّب ألم يكون خاضعًا لمبدأ اللذة، وذلك المنهاج في السلوك خاص بالحياة اللاشعورية وبالأطفال وبالعصابيين أي بالمصابين بأمراض نفسية **neurotics**، أما السلوك الذي يراعي فيه صاحبه مقتضيات الحياة الاجتماعية والظروف الخارجية – أي السلوك الذي يرمي إلى التوافق والتكيف – فيكون خاضعًا لمبدأ الواقع، وهناك عوامل أخرى مزدوجة ومتنافرة في نفس الوقت تتخذ من حياة الفرد وشعوره مسرحًا لتطاحنها، كالذكورة والأنوثة والحب والبغض، ويقوم الصراع بين هذه المبادئ والعوامل المتقابلة، وفي حالة الصحة العقلية والتكيف الناجح ينتهي الصراع بنوع من التراضي، أما في حالة عدم تحقيق هذا التراضي فتكون النتيجة ظهور الأعراض العصابية والأمراض النفسية.

تمر الجنسية في نموها بثلاثة أطوار: الطفولة، وطور الكمون الجنسي، وطور المراهقة، وقد اهتم فرويد خاصةً بالطور الأول الذي ينتهي عند سن الخامسة أو السادسة، وقد قسَّمه إلى ثلاث مراحل: المرحلة الفمية **oral** والمرحلة الاستية (الشرجية) **anal** وهما غير تناسليتين، والمرحلة التناسلية الأولى المعروفة بالقضيبية **phallic** والتناسلية هنا نسبة إلى أعضاء التناسل لا إلى الوظيفة.

وتحدث في طور الطفولة عمليتان متصلتان إلى حد ما: الأولى في تركيز الليبيدو **libido** في مناطق الجسم المثيرة للذة، والثانية الكشف عن الشخص الآخر الذي سيصبح موضوعًا خارجيًّا للعشق أو التعلق الجنسي، وتحدث العملية الثانية في المرحلة القضيبية.

لا شك في أن المولود الحديث لا يلبث طويلًا حتى ينزع إلى البحث

عن اللذة الجسمية لمجرد التمتع بها، أو لما تُحدثه من إرضاء أو تخفيف التوتر والضيق، ومن مصادر اللذة تنبيه العضلات وسطح الجلد بالدلك والمداعبة، غير أن توليد اللذة سيتركَّز بكيفية خاصة في بعض المناطق دون أن يكون في بادئ الأمر صلة بين منطقة وأخرى، وهذه المناطق هي الأغشية التي تكسو الشفاه والخدَّين واللسان والثديين والاست ومجاري البول وما يتعلق بها، وستتجمَّع هذه اللذات الفرعية فيما بعد وتتلاقى في سن المراهقة، ومن الملاحظ أن عملية التجمع والتوحيد تتبع تكوين معنى الشيء المحبوب أو موضوع العشق أو الحب.

والمرحلة الأولى هي كما ذكرنا المرحلة الفمية التي تكون فيها الليبيدو مركَّزة في منطقة الفم، ويحصل الرضيع على اللذة بوساطة الرضاعة ومص الإبهام، ثم بعد حين بالعض والمضغ، وهما من مظاهر الميل إلى العدوان والتحطيم، ويصف فرويد هذه المرحلة بأنها مرحلة التعشُّق الذاتي البدائي، أي أن الليبيدو لا تكون موجَّهة نحو غرض أو موضوع متميز عنها، غير أن هذه التسمية مضللة، إذ لا يوجد في الواقع في هذه المرحلة ما هو شبيه بالتعشق، إذ إن العشق يقتضي وجود طرفين متميزين، والطفل في الشهور الأولى عاجز عن أن يدرك أنه ذات، فهو لا يزال في مرحلة اللاتغاير **indifferenciation** حيث لا يوجد تميُّز واضح بين الأنا واللاأنا، فيُستحسن تسمية هذه المرحلة بمرحلة التلذُّذ اللاتعشقي، إذ لا تعدو لذات الرضيع أن تكون سوى إحساسات جسمية، أما تعلق الرضيع بأمه فهو بمثابة تعلُّقه بأي جزء من جسمه من شأنه أن يُشبع رغبته في اللذة، فإنه لا يتعلق بأمه من حيث هي ذات متميزة عن ذاته، بل من حيث هي

مجرد طعام له.

وبعد ثلاثة أو أربعة أشهر يفقد التلذذ الفمي من سيطرته؛ ليحلَّ محله في المرتبة الأولى التلذذ الاستي، غير أنه في بعض الأطفال يظل التلذذ الفمي متغلبًا فيشاهَد في بعضهم استمرارهم في مص الإبهام حتى السنة الثالثة أو الرابعة، وتفاديًا لهذه العادة السيئة – وهي سيئة لأنها تعوق التطور الطبيعي – يجب حرمان الطفل من المصاصة الصناعية قبل انتهاء السنة الأولى.

ويشاهد في المرحلة الاستية تغير هام في سلوك الطفل، فإنه أخذ يميز بين الأشياء الخارجية المتميزة عنه ومن ضمن هذه الأشياء برازه، هذا الشيء الذي منه والذي سينفصل عنه، ويمكن القول: إن التعشُّق يظهر لأول مرة في هذه المرحلة، فقد وجدت الطاقة الوجدانية الغريزية معشوقها الأول، ويكون التلذذ الاستي على ضربين: لذة الإخراج والقذف، ثم بعد حين لذة البقاء والإمساك، وترجع بعض الحالات الشاذة في البالغين إلى وقف النمو عند إحدى مراحل الطفولة الأولى والارتداد إليها، فالقسوة مثلًا هي رجوع إلى طور التلذذ بالعض والمضغ، كما أن البُخل والعناد ناتجان عن الارتداد إلى طور التلذذ الاستي بالإمساك والإبقاء.

ويكون الطفل في هاتين المرحلتين منقادًا لمبدأ اللذة ولميوله العدوانية التحطيمية، فلا بد من تدخُّل مبدأ الواقع تحت تأثير التربية، فالفطام مثلًا من عوامل إضعاف اللذة الفمية وتحويل الليبيدو عن منطقة الفم، وفيما يختص بتحويلها عن منطقة الاست لا بد من أن تحاول الأم تنظيم عملية التبرز في طفلها فتدرّبِه على القيام بهذه العملية في ساعات وظروف معينة،

وتُظهر له اغتباطها كلما تقيَّد بالنظام واستفاد من التدريب أو توبِّخه وتعاقبه كلما تمرَّد وعصى، فإن تلقين الطفل معنى النظافة وإفهامه أنها أمر مستحب في حين أن القذارة مستقبحة يجب تفاديها من أهم العوامل المقوِّمة لخُلُق الطفل، وسيتأثر مدى حياته بهذا الدرس الأول وبهذه التجارب الأولى التي تولِّد في نفسه رويدًا رويدًا معاني السخط والرضا ومعاني الثواب والعقاب، ويترتب على آثار التربية أن تتحول الطاقة الوجدانية من طور الأخذ والضم إلى طور العطاء والبذل والتضحية، فإن أول هبة يقدِّمها الطفل إلى أمه – أي أول مظهر للحب الموجه نحو الآخرين – هو القيام بعملية التبرُّز بدون تلويث ثيابه.

سبق أن قلنا إن فرويد يعتبر المرحلة الفمية والمرحلة الاستية غير تناسليتين، أي أن لا صلة بينهما وبين أعضاء التناسل، على العكس من المرحلة القضيبية التي تلي المرحلة الاستية، غير أن الواقع لا يؤيد هذه التفرقة، فإن الرضيع وهو في أواخر المرحلة الفمية قد يحقق أحيانًا اللذة الجسمية عن طريق لمس أعضائه التناسلية والعبث بها، ومن العسير نعت هذه اللذة بالجنسية، إذ إن التمييز بين الجنسين لم يتحقق بعد في شعور الطفل، فهي لذة تناسلية بالنسبة إلى المنطقة فقط، ولكنها لذة عامة غير نوعية، ومهما يكن من أمر فسوف نرى كيف أن هذه الصعوبات التي يثيرها فرويد باستخدامه لفظَي جنسي وتناسلي عندما يتحدَّث عن السنة الأولى من حياة الطفل تزول في ضوء دراسة الشخصية بأكملها في أثناء تكوينها ونموها.

أما المرحلة الثالثة – وهي المرحلة القضيبية التي تدوم من أواخر السنة

الثالثة حتى السادسة – فهي تناسلية وجنسية، إذ يبدأ الطفل في هذه السن يميز بين الجنسين بما يشاهده من اختلاف بين الصبي والبنت من حيث الملبس ووسائل اللعب وشكل الجسم واستخدام ضمير المذكر والمؤنث ... إلخ.

فكل ما سبق تفصيله بشأن المرحلتين: الأولى والثانية ينطبق على الصبي والبنت على السواء، أما في المرحلة الثالثة فتأخذ محتويات الشعور في الصبي وفي البنت في الاختلاف والتميز، وفي سن الثالثة يمر الطفل بأزمة نفسية سيبزغ خلالها شعور الطفل بذاتيته، فهي الأزمة الأولى التي يعانيها الطفل في أثناء تكوين شخصيته الذاتية أو أنِّيته، وسيمر بأزمة مماثِلة لها في طور المراهقة عندما يكتمل شعوره بذاتيته، ومن أهم عوامل تكوين الشعور بالأنا أو بالذات انفعال الغيرة الذي يتخذ شكلًا واضحًا بين السنة الثالثة والرابعة.

وعند تكوين الشعور بالأنا **Ego** تتعلق الطاقة الوجدانية بذات الطفل، فيحب الطفل ذاته، وقد سمَّى فرويد هذا المظهر من حب الذات بالنرجسية **narcissism** نسبةً إلى أسطورة نرسيوس الذي عشق نفسه بعد أن استغرق طويلًا في تأمُّل صورته في الماء، ويعتبر فرويد الطبع المركَّز حول ذاته رجوعًا إلى طور النرجسية الأولى، وسيمر المراهق في بداية المراهقة بمرحلة نرجسية ثانية متخذًا من نفسه موضوعًا لعشقه.

وفي المرحلة القضيبية يبدأ الصبي يشعر بأن جنسه أرقى من الجنس الآخر، وأن الدور الذي سيؤديه أخطر وأجل من دور البنت، وهو يعتبر الجنس الآخر ناقصًا من الوجهة العضوية، وقد يخالجه أحيانًا الخوف

الشديد من أن يحرم مما يميزه عنه، وقد ينشأ من هذا الخوف ما يسميه فرويد بعقدة الإخصاء **castration complex**، وكذلك الطفلة قد تعتبر نفسها أحط من الصبي، ويخشى عليها أن لا تتحرر من هذا الاعتقاد الذي من شأنه أن يؤدي في المستقبل إلى الانحراف والاختلال، ومن هنا قد ينشأ ما يُعْرَف بعقدة الذكورة **maseulinity complex**، على أن نفس الخطر قد يهدِّد الصبي على الرغم من شعوره بتفوق جنسه على الآخر، فإنه لا يلبث طويلًا حتى يشعر بطريقة غير واضحة أن للجنس الآخر مزايا هو محروم منها، فيشق عليه ذلك ويمر كالبنت على السواء بدور تراوح بين قطبي الذكورة والأنوثة، وهنا أيضًا يجب أن تتدخل العوامل التربوية بطريقة فعَّالة، فعلى المربي أن يثبِّت كلًّا من الصبي والبنت في جنسه وأن يساعدهما على إدراك ما يميز الرجل والمرأة من حيث وظيفتهما في الأسرة والمجتمع.

وفي هذه المرحلة أيضًا يظهر ما يسميه فرويد بالعقدة الأوديبية **oedipus complex** نسبةً إلى أسطورة أوديبوس الذي نشأ بعيدًا عن أبويه، فشاءت الأقدار أن يقتل أباه وأن يتزوَّج أمه دون أن يتعرَّفهما، والعقدة الأوديبية أول مظهر من مظاهر النشاط الجنسي لدى الطفل، فيتعشَّق الطفل أمه والطفلة أباها ويصحب هذا التعشق كراهية الطفل نحو أبيه أو الطفلة نحو أمها، وقد تتعقد هذه الصورة، فقد رأى فرويد أن شعور الطفل يكون مزدوجًا حاويًا العاطفتين المتقابلتين من حب وبغض نحو شخص واحد، وقد أثار ما ذهب إليه فرويد بصدد هذه العقدة نقدًا عنيفًا لاذعًا، فكثير من علماء النفس الذين اعتنوا بدراسة الطفولة عناية خاصة ينكرون وجود هذه

العقدة،[٤] وردَّ فرويد على معترضيه بوضعهم في حلقة مفرَغة لا يمكن الخروج منها، فإنكار معارضيه لعقدة أوديبوس يرجع إلى الكبت اللاشعوري، ولا يمكن الإيمان بالكبت اللاشعوري كما يصفه فرويد إلا بالاقتناع بصحة مذهبه، ومهما يكن من أمر حقيقة هذه العقدة فإن العوامل الاجتماعية وحنان الوالدين نحو أطفالهما بدون أن يؤثِرَا أحدًا على الآخر بطريقة صارخة، وكذلك عندما تحيا الأسرة في جو من الوفاق والمودة، كل ذلك من شأنه أن يخفف من آثار البغض والكراهية.

ويقول فرويد: إن لهذا التعشُّق المتغاير أهمية كبرى في تنمية عواطف الطفل وتوجيه الميل الجنسي توجيهًا طبيعيًّا، إذ إن التطور السوي يقتضي نقل هذا التعشق من ممثلي الجنسين – أي من الأم والأب – إلى الشخص الذي سيختاره البالغ فيما بعد موضوعًا لحبه السوي، أي الحب الموجَّه لممثل الجنس الآخر، ويعتبر فرويد أن الشذوذ الجنسي المعروف بالجنسية المثلية **homosexuality** والذي يؤدي إلى اللواط يرجع إلى عدم تحرر الطفل أو المراهق من تعلقه المفرط بأمه. [٥]

وإعداد الطفل لدخول عالم الحب الجنسي المتغاير أو الجنسية الغيرية **heterosexuality** يتم في المرحلة الرابعة، وهي ما يسميه فرويد بطور الكمون الجنسي **sexual latency** الذي يمتد من السادسة إلى الثانية عشرة تقريبًا، وليست هذه المرحلة مرحلة ركود وسكون، بل يتطور فيها التعشق تطورًا محسوسًا، وأول مظهر منه تحرير التعشق من ربقة الأوصال الجسمانية، فتحل العقدة الأوديبية بأن ينفصل التعشق عن الأم لدى الطفل ويزول ما كان يشوب محبته نحو أبيه من نفور وكراهية، ولهذه المرحلة

أهمية عظيمة في تكوين الشخصية، إذ تنصرف الوجدانيات إلى عالم السمو، ويميل الطفل إلى الإيثار والتضحية وإنكار الذات، ويبدأ في إدراك معاني الاعتماد على النفس والمجازفة والشجاعة وتطبيق هذه المعاني في سلوكه اليومي.

وقبيل انتهاء هذه المرحلة تبزغ تباشير الصداقة الممزوجة بحب بريء نقي طاهر، وقد يكون المعشوق إما شخصًا من الجنس الآخر أو من نفس الجنس، ويجب ألا تُعْتَبر هذه المظاهر الغرامية مظاهر شاذة منحرفة، فقد ترتقي عواطف الطفل الكبير إلى أقصى حد من الإعلاء والتسامي، وأما الشاذ فهو الذي لم يشعر في هذه السن بالحاجة إلى التعلق بصديق يضحي في سبيله ويخاطر لإرضائه، فإن من أطيب الذكريات إلى المرء تلك التي تحيي من جديد الصداقات والمودات الأولى التي تعطِّر بأريجها الحياة كلها.

(٤) مراحل تكوين الشخصية

في هذه الصورة المعقدة التي ترسمها مدرسة التحليل النفساني لتطور الجنسية في الطفل، ومن ثم تطور شخصيته، نلاحظ بوضوح الدور الأساسي الذي تؤديه الغريزة الجنسية، وكيف أن مظاهرها المتعاقبة تعين المراحل التي تمر بها الشخصية في أثناء نموها، ويبدو أن كل نزعات الطفل وانفعالاته وعواطفه تصدر كلها عن الليبيدو وتدور حولها وترجع دائمًا إليها، قد تبدو هذه الطريقة في الوصف والتعليل مغرية بوحدتها وتماسكها وربما ببساطتها، إذ إنها ترجع في نهاية الأمر إلى تعليل واحد لا يتغير، فمن اليسير دائمًا مع شيء من المهارة في تلمُّس الرموز وتأويلها إرجاع كل شيء إلى الغريزة الجنسية.

والواقع أن هناك نزعات أخرى في الطفل تظهر في سلوكه وتوجهه تبعًا للمواقف الخارجية، وإذا كان للسلوك عوامل فطرية بدون شك فإن هذه العوامل هي بمثابة قدرات قد تظهر أو لا تظهر، وقد تتخذ هذه الصورة أو تلك تبعًا لعوامل البيئة العائلية التي يحيا فيها الطفل، فالسلوك هو في نفس الوقت تعبير تلقائي إلى حد ما واستجابة لمواقف خارجية،(٦) ونظرًا لما تمتاز به العوامل الفطرية من مرونة ومن عدم تعيُّن وتمايز يمكن القطع بأن الأثر الأكبر يرجع إلى العوامل الخارجية، فإن العلماء الذين درسوا الشعوب البدائية، حيث تكون نُظُم التربية والقيم الخلقية مختلفة عما هي عليه في الشعوب المتحضرة، لاحظوا عدم ظهور الكمون الجنسي في الطفل، وكذلك في الشعوب التي تكون فيها السلالة عن طريق الأم والسلطة للخال فلا وجود لعقدة أوديبوس، بل يصبح الخال هو الشخص المبغوض لا الأب؛ لأنه يمثل السلطة، فالانفعالات والعواطف هي بالأخص من ضروب الاستجابة لموقف خارجي، وما يهم العالِم هو دراسة الواقع كما هو وحصر قيمة النتائج في دائرة الواقع الذي يتناوله البحث.

إننا لا ننكر أهمية الدافع الجنسي، ولكنا ننكر أنه الدافع الوحيد، ولم يكتسب هذا الدافع مثل هذا القدر من الأهمية في نظر بعضهم إلا لأنه فُصِلَ عن سواه من الدوافع التي تعيّن مظاهر السلوك وتوجِّهها في أثناء تفاعلها مع عوامل البيئة الخارجية، فإن هناك دافعًا هامًّا يكاد يكون أهم من الدافع الجنسي؛ لأنه أعم منه، وهو رغبة الطفل في التفوق والتغلُّب على ما يشعر به من قصور وعجز، هو رغبته في الظهور وإثبات قدرته على الحركة والعمل والتأثير في العالم الخارجي تعويضًا عن شعوره بالقصور

والعجز،[٧] وقد تتخذ أساليب التفوق أو الظهور أو التظاهر شكلًا جنسيًّا، وذلك للحساسية الخاصة التي تمتاز بها المنطقة التناسلية، وقد تكون هذه الأساليب سوية أو منحرفة تبعًا لاتجاه الشخصية الرئيسي أو الأسلوب العام الذي ينتهجه الطفل أو المراهق في حياته كالخوف أو العدوان أو حب التعاون.

وقد أدى منهج فرويد إلى الوقوع في الخطأ فيما يختص بطبيعة اللذة، فاعتبر كل لذة جنسية في جوهرها، كما أنه اعتبر الطاقات الحيوية والنفسية جنسية في أصلها، والواقع أن اللذة تصحب عمل كل وظيفة عندما يكون هذا العمل سويًّا معتدلًا، وتتشكَّل اللذة باختلاف الوظائف، وقد تكون اللذة ناتجة عن النشاط من حيث هو مجرد نشاط دون تخصص ولا تنوع، وقد تتحول اللذة التي تكون في السنوات الأولى من حياة الطفل غير مخصصة إلى لذة نوعية يمكن نعتها بالجنسية مثلًا إذا كانت نتيجة تنشيط الوظيفة الجنسية فيما بعد، فإنه من الخطأ اعتبار اللذة التي تصاحب عملية المص أو الإبراز جنسية؛ لأنها قد تصاحب فيما بعد تنشيط الوظيفة الجنسية.

فلا بد إذن من توخِّي الحيطة والحذر عندما نتحدَّث عن نشاط الطفل في سنواته الأولى، ولا بد من مراعاة جميع العوامل التي تؤثر في تكوين شخصيته وأسلوبه الاستجابي؛ وعلى ذلك يجدر بنا أن نذكر المراحل العامة التي تمر بها الشخصية في أثناء نموها، وكيف أن هذه المراحل تنتظم المظاهر الجنسية التي تصبح حينئذٍ ثانوية وخاضعة لأسلوب الشخصية العام.

ودراسة الطفولة من الوجهة السيكولوجية لا تزال في طورها الأول

وهو طور الدراسات الجزئية التي تتناول ناحية من النمو دون غيرها، والواقع أن عهد الطفولة غزير المادة متشعِّب النواحي يزداد تعقُّدًا مع مرور الشهور والسنوات ومع ظهور الوظائف الجديدة وتعاونها مع الوظائف التي سبق ظهورها، ويمكن تمثُّل نمو شخصية الطفل في صورة جدول تزداد مياهه غزارة كلما تعدَّدت الروافد التي تصب مياهها في الجدول الأصلي.

وقد حاول بعض علماء النفس تصوير مجموعة هذه التيارات المختلفة التي تشترك في تكوين الشخصية مستعينين بما وصلت إليه البحوث المتفرقة من نتائج متمِّمة بعضها لبعض، فهناك دراسات لنمو النشاط الحسي والحركي وغيرها؛ لترقى قوة الإدراك والفهم والتعبير اللغوي، ثم بحث النمو الوجداني وتكوين العواطف وكيفية ظهورها في المواقف الاجتماعية المختلفة التي يوجد فيها الطفل.

وقد انتهت المقارنة بين نمو هذه الوظائف المختلفة إلى كشف بعض قوانين عامة تفسِّر لنا سير النمو على العموم، سواء كان حركيًّا أو عقليًّا أو وجدانيًّا.

ومن أهم هذه المحاولات التي ترمي إلى التأليف بين نواحي النمو المختلفة وتنظيمها في نظام شامل وافٍ محاولة العالِمة النمساوية شارلوت بوهلر **Charlote Bühler**(٨) مؤسِّسة مدرسة فينًّا لدراسة الطفولة الأولى. ترى بوهلر أن مراحل نمو الطفل تمتاز بتعاقب نماذج من الوظائف والسلوك، فتمتاز المرحلة الأولى بكونها مرحلة الوظيفة البحتة، أي العمل لمجرد العمل بدون نظام ولا قصد سوى العمل والنشاط، فالطفل يقبض على كل شيء يمكن تناوله فيجذبه أو يحرِّكه أو يقذفه مكررًا الحركات

مغتبطًا بما يُحدثه من أثر دون مراعاة خصائص الأشياء التي يعالجها بيديه وفمه، ثم في أواخر السنة الأولى يأخذ الطفل يراعي بعض خصائص الأشياء مكيِّفًا حركاته تبعًا لها، وفي أواخر السنة الثانية يدرك الطفل أن في إمكاناته أن يبتدع وأن يأتي بأعمال جديدة وأن يغيِّر من نمط سلوكه.

وتتطور العلاقات بينه وبين الأشخاص الآخرين تبعًا للمنهج عينه، فيمر بمرحلة الصلة الاجتماعية غير المعينة، حيث يكون التمييز بين الأفراد ضعيفًا جدًّا غير ثابت، فقد يحل فرد محل الآخر في عنايته بالطفل دون أن يدرك الطفل هذا التغير، ثم تأتي مرحلة الصلة الاجتماعية المعينة، حيث يراعي فيها الطفل ما يميز بين الأشخاص من صفات خاصة، ومقدرة الطفل على الإبداع والخلق تظهر في المجال الاجتماعي باندماج الطفل في جماعة، وفيما يتخذه اللعب عنده من صور جديدة، وفي خلال هذا التطور الاجتماعي تتضح مظاهر الغيرة والمشاركة الوجدانية والتعاطف فتساعد الطفل على إدراك ذاته بعض الشيء وما يميِّزها عن الأشخاص الآخرين، ففي أواخر السنة الثالثة أو في بداية الرابعة يحدث ما يسميه علماء النفس بأزمة الشخصية الأولى، حيث يحل التأليف بين نواحي الشخصية من وجدانية وعقلية محل التشتُّت وعدم التكامل، ويمتاز هذا الطور الأول الذي ينتهي عند السنة الخامسة بتركيز وجدانيات الطفل وأحكامه ومظاهر سلوكه حول ذاته.

ومن السنة السادسة حتى العاشرة تضعف النزعة الذاتية، ويأخذ الطفل يهتم بالعالم الخارجي من حيث هو موضوع أو شيء مميز عن نفسه، تلك هي المرحلة الواقعية أو الموضوعية التي تتكوَّن خلالها معاني الواجب

والاحترام والتعاون مع الآخرين، أما في سن المراهقة فتعود النزعة الذاتية إلى التغلُّب، وتنشأ ضروب جديدة من الصراع بين المراهق ونفسه وبينه وبين البيئة العائلية والاجتماعية.

وقد وضحت عالمة أخرى تُدْعَى أبرمسن Jadwiga Abramson[(٩)] مراحل نمو الشخصية خاصة من الوجهة الوجدانية والخُلُقية، فقد قسمت سني الطفولة والمراهقة إلى أربع مراحل:

(١) مرحلة الذاتية البحتة من الولادة إلى نهاية السنة الثانية،[(١٠)] وتمتاز بالنشاط الوظيفي البحث والاندفاعية وعدم القدرة على تصميم الفعل الإرادي، وأخيرًا بضعف التمييز بين الحدود التي تفصل الطفل عن الوسط الذي يحيط به، فكل مظاهر النشاط صادرة عن المركز دون أن تنعكس عليه، أي أن مجال الرويَّة والتبصر والتمييز في اختيار نوع الاستجابة ضيق جدًّا.

(٢) مرحلة المعارضة السابقة لفهم نُظُم التهذيب من السنة الثالثة حتى السادسة، وهي تُعْرَف أيضًا بمرحلة أزمة الشخصية الأولى أو تكوين الشعور الذاتي، وتبدأ بعد اكتمال أجهزة الإدراك والتعبير الانفعالي واللغوي.

ومن أهم العوامل التي تؤدي إلى ظهور الأزمة النفسية اصطدام إرادة الطفل الناشئة بإرادة البالغين الذين يحاولون تدريب الطفل على النظام وحمله على التبصُّر، فبصدد هذه المواقف الجديدة يكون الطفل أول الأمر عاجزًا عن تحقيق التكيف والتوافق، فيمر بحالات خوف ودهشة تعقبها

محاولة الطفل الخضوع للنظام المفروض عليه، وبهذه الكيفية تقوى إرادة الطفل رويدًا رويدًا وتزيد قدرته على الكف وضبط النفس، ويلاحظ في أثناء هذه المرحلة إبطاء النمو العقلي وركوده.

(٣)مرحلة غزو العالم الخارجي من السنة السادسة حتى الثانية عشرة، تمتاز هذه المرحلة بظهور اهتمام الطفل بالأشياء الخارجية من حيث هي موضوعات متميزة منه مستقلة عنه، وإذ إن الأغراض والغايات التي يرمي الطفل إلى تحقيقها تكون مطابِقة إلى حد كبير لما ينتظره منه الأهل والمربُّون فإنه لا يلبث أن يتشرَّب بروح التعاون، وأن يفهم معنى الواجب وضرورة النُّظُم الاجتماعية والخُلُقية، ويتحقق التوازن بين النزعات الذاتية والنزعات الموضوعية، أو بين ما يسميه فرويد بمبدأ اللذة ومبدأ الواقع، ويبدو أن جميع قوى الطفل الوجدانية تضع نفسها في خدمة نواحي الشخصية الأخرى كنمو الاستعدادات العقلية والفكرية وفهم الأوامر والنصائح والتوجيهات التي ترمي إلى تقويمه الاجتماعي والخُلُقي، ويتعلم الطفل كيف يهتم بما يدور حوله وملاحظته بعناية، وكيف يقمع نزواته ورغبته في اللعب لكي يشترك فيما يفعله الآخرون، وفي نهاية الأمر تقوى فيه القدرة على المثابرة ومواصلة الجهد حتى الوصول إلى النتيجة المرجوَّة قبل الشروع في عمل آخر.

(٤)مرحلة معارضة النظام وثورة النفس على القيود الاجتماعية في سن المراهقة.

في هذه المرحلة الأخيرة التي تنتهي حوالي السابقة عشرة تتغلَّب النزعة الذاتية من جديد، ويميل المراهق إلى الانطواء على نفسه والتمتُّع بما يتدفَّق

في ذهنه من الأخيلة والأحلام فيقطع صلته قدر المستطاع بشئون العالم الخارجي، وبما قد يوحي به إليه من اهتمامات موضوعية، وتكتسح نفس المراهق عاصفة من الثورة ضد القيود والضوابط، وتمتاز هذه المرحلة بالأمور الخمسة الآتية: الصراع الجنسي وما يثيره من مشكلات، إثبات الذات وروح الثورة، صراع بين جيلين، معضلات دينية وفلسفية، وأخيرًا الصراع العنيف بين المراهق والنظم الاجتماعية.

ولا شك في أن عنف هذه الضروب المختلفة من الصراع تتفاوت تبعًا للبيئة الاجتماعية ومدى القيود والضوابط المفروضة على المراهق، فقد لوحظ مثلًا في بعض الشعوب البدائية – حيث تكون العلاقات الاجتماعية بسيطة – عدم ظهور هذه الضروب من الصراع العنيف الذي يشاهَد في الأوساط المتحضرة، خاصة خلال حالات خاصة من التطور الاجتماعي السريع.

ومهما يكن من أمر تأثير المجتمع في بعث الصراع واحتدامه فلا شك في أن مرحلة المراهقة لا تمر بدون صعوبات وتجارب مؤلمة للمراهق نفسه ولمن يحيطون به، فهي مرحلة شبيهة إلى حد ما بالمرحلة الثانية، إذ فيها تحدث أزمة الشخصية الثانية التي تؤدي إلى غزو الذات وكشف قدسيتها والإسراف في التأمُّل الذاتي.

الهوامش

(١) تحدث الأزمة الثانية في أثناء المراهقة، وهناك أوجه شبه بين الأزمة الأولى والثانية في الحالتين يتغلب النشاط النفسي الداخلي على مظاهر النشاط الخارجي، غير أن النشاط في الحالة الأولى يكون غامضًا وفي الغالب لا شعوريًّا، أما في المراهقة فيزداد الشعور حدة وعمقًا.

(٢) انظر الفصل الأول: «المنهج التكاملي وتصنيف الوقائع النفسية».

(٣) انظر الفصل الأول: «المنهج التكاملي وتصنيف الوقائع النفسية».

(٤) من أمثال هؤلاء العالم **Valentine** في كتاب حديث ظهر سنة ١٩٤٢م **psychology sf Farly Childhood** فقد أراد أن يتحقق من وجود هذه العقدة في أطفاله وفي أطفال زملائه، فكانت نتائج بحوثه سلبية.

(٥) راجع في مجلة علم النفس عدد يونيو ١٩٤٦م مقال الدكتور عبد العزيز عبد المنعم المليجي: كيف ينعدم التوافق الاجتماعي، ص١٣١–١٤٥.

(٦) **J. L. Moreno and Florence B. Moreno. Spontaneity Theory of Child Development. Sociometry, Vol. VII, May 1944.**

(٧) انظر كتاب الدكتور إسحاق رمزي: علم النفس الفردي، ص١٢ وما بعدها، وص٨٢ وما بعدها عن القصور والتعويض، منشورات قاعة علم النفس التكاملي، الناشر دار المعارف للطباعة والنشر، القاهرة، ١٩٤٦.

(٨) **Ch. Bühler. From Birth to Maturity. London, 1937.**

(٩) **J. Abramson. L'enfant et l'adolescent instables Alcan. Paris, 1940.**

(١٠) يجب أن نلاحظ أن الحدود الزمانية التي يذكرها المؤلفون هي حدود متوسطة لا تنطبق على جميع الأطفال، فهناك على جانبي الحالات المتوسطة حالات تقدُّم وخاصة حالات تأخر.

الفصل الرابع

الأسس النفسية للتكامل الاجتماعي

كل عصر من العصور يمتاز في تفكيره بطابع خاص، ويتجه اتجاهًا بارزًا تصطبغ بصبغته الاتجاهات الأخرى التي تكوِّن في مجموعها الثقافة السائدة في وقتٍ من الأوقات، ولا بد من أن ننظر إلى عصرنا هذا نظرة شاملة واسعة؛ لكي نكشف عما يتميَّز به من طابع قوي أصيل، فإذا استعرضنا مختلف نواحي النشاط الإنساني فإن أول ظاهرة تسترعي انتباهنا هي – بدون شك – اضمحلال الفن الخالص وفقر الإنتاج الأدبي كأن مَعِين الوحي قد جفَّت مياهه، أو – وهو الأصح – كأن قلب الفنان أو الأديب قد فقد القدرة على تلقي الوحي من ينبوعه قبل أن يُشوه ويكتنفه الظلام، وإذا كان الفن أو الأدب أمسى في المرتبة الثانية، هل معنى هذا أن الصدارة أصبحت للعلم؟ وأقصد هنا بالعلم معناه الاصطلاحي، أي العلوم الطبيعية خاصة، تلك العلوم التي جنَّدت في سبيل تقدُّمها آلاف الباحثين في معامل الفيزياء والكيمياء، يجب أن نتريَّث قليلًا قبل الإجابة عن هذا السؤال، إن النتائج التي وصل إليها العلم باهرة حقًّا، والإنسانية في مجموعها لا تزال كالطفل الذي يتوق إلى كل ما يثير في نفسه الدهشة والتعظيم، هل يجوز لأحد أن يشك في سيطرة العلم على مدنيتنا الحاضرة وقد غمرتنا من كل صوب ثمار التفكير العلمي فقهرنا الزمن أو كدنا،

وسخَّرنا المكان وحطَّمنا حدوده، ثم نفذنا إلى مكمن الطاقة فحررناها من قيودها وأطلقناها من حصنها المنيع بتحطيم الذرة وتغيير بنائها؟ كل هذا صحيح، ولكن يبدو أن صيحة الفرح التي استقبلت انتصار العلم على الطبيعة المادية قد ازدادت عنفًا وقوةً حتى تحولت إلى تشنُّجات أشبه ما تكون بصرخة الرعب والفزع، وعلى هذه الصرخة التي غمرت أصداؤها أنحاء الأرض وأرجاء السماء أفاق العلماء من عزلتهم، ولأول مرة في تاريخ الفكر تساءلوا عن قيمة اكتشافاتهم من الوجهة الإنسانية، وحاولوا أن يزِنوها بغير ميزان المعرفة البحتة، إنه لأمر عجيب حقًّا أن نسمع عن عالم يتردد قبل نشر بحوثه متسائلًا عما عساه أن تؤدي إليه هذه البحوث من سعادة أو تعاسة لإخوانه من بني البشر، إن هذا الأمر الأخير الدليل القاطع على أن العلم البحت لم تعد له الصدارة في تقدير الناس له، وكذلك أخذ الناس يشكون في قيمة التطبيقات القائمة على العلم البحت عندما ينظرون إلى البون الشاسع الذي يفصل بين ما كان يُرْجَى من هذه التطبيقات وبين ما حقَّقته فعلًا من طمأنينة وراحة وسعادة، كأن تطبيقات العلم تجاوزت أغراضها فأصبحت حِمْلًا ثقيلًا فاستعبدت الإنسان بدلًا من أن تمنحه الحرية التي كانت تعِده بها.

أعتقد أنني لا أقول بدعة إذا قررت أن العلم أيضًا في وقتنا هذا فَقَدَ مركز الصدارة؛ ليفسح المجال لاهتمام آخر أخذ يزداد ويبرز بشيء من العنف والإصرار، وهذا الاهتمام المسيطر الآن على العقول ينحصر في نقطة مركزية واحدة هي المشكلة الاجتماعية، ومن المعلوم أن الشعور بخطورة مشكلة من المشاكل لا يزداد إلا بقدر ازدياد تعقُّد هذه المشكلة

واضطراب نواحيها، وفي الوقت الحاضر – في الأقطار التي عانت ولا تزال تعاني من آثار الحرب الأخيرة – لا شك في أن المشكلات الاجتماعية وصلت إلى أقصى درجة من العنف والاضطراب كأن الإنسانية أصبحت في مأزق يتعذَّر الخروج منه، ليست الحرب في مختلف مظاهرها: حرب الأسلحة، أو حرب الأعصاب، أو حرب الكلام، ليست الحرب سوى عَرَض من أعراض الأمراض الاجتماعية التي تشكو منها الإنسانية، وفي ضوء هذا الاهتمام الوحيد أخذ الفنان والأديب، كما أخذ العالم، يعيد كل منهم النظر في طبيعة رسالته وأغراض مجهوده، متسائلًا عن وظيفة الفن أو الأدب أو العلم لا من الناحية البحتة المستقلة، بل من الناحية الاجتماعية ومن حيث ارتباط آثار الفن والأدب والعلم بالحياة الاجتماعية كنظام موحَّد لا يتجزَّأ؛ وذلك لأن الإنسان الذي يتوق إلى تحقيق إنسانيته كاملة لا يمكن أن يحيا حياة منسجمة متكاملة إلا من حيث هو نظام موحد لا يتجزَّأ.

•••

تلك هي الاعتبارات التي كانت تجول في خاطري عندما طُلب مني أن أعيّن موضوعًا لمحاضرة هذا المساء، وقد دهشت في بادئ الأمر عندما اتجه ذهني نحو الموضوعات الاجتماعية، وها هي موضوعات علم النفس على اختلاف أنواعها تقدِّم لي مادة غزيرة للعرض والتحدث، ولكن هذه الدهشة لم تدُمْ طويلًا، إذ من السهل أن يتبيّن المرء أنه قلَّما يوجد موضوع في علم النفس لا ينتهي فيه الباحث إلى اعتبارات اجتماعية، بل يقف فيه الباحث على الدور الكبير الذي تقوم به العوامل الاجتماعية في أثناء

تكوين الوظائف السيكولوجية ونموها، كما أنه قلَّما يوجد موضوع في العلوم الاجتماعية لا يؤدي بالباحث إلى كشف جذوره السيكولوجية، وليس مما يدعو الآن إلى ذكر عشرات المؤلفات الحديثة التي تعرض للصلات الوثيقة التي تربط بين علم النفس وسائر العلوم الاجتماعية، وحسبي أن أذكر هنا أن المنهج التكاملي الذي أخذ به أعضاء جماعة علم النفس التكاملي في مصر يضع – كأساس أوَّلي لدراسة طبيعة الإنسان – عدم الفصل بين النواحي البيولوجية والسيكولوجية والاجتماعية، وبما أنه توجد أوجه شبه عديدة بين الكائن الحي والمجتمع فلا بد أن يوجد هناك مجال لتطبيق معنى التكامل في الحياة الاجتماعية كما هو يطبَّق في المجالين: البيولوجي والسيكولوجي، ولكن مع مراعاة الخصائص التي يمتاز بها النظام الاجتماعي دون غيره من الأنظمة الحية والنفسية، فالتكامل الاجتماعي إذن هو موضوع هذا الحديث، ولكن أريد أن أصرِّح في بادئ الأمر أنني سأقتصر على تعريف التكامل الاجتماعي وبيان بعض شروط تحقيقه بصورة تخطيطية عامة، مقتصرًا على أهم الشروط السيكولوجية، فإن في مثل هذا الموضوع المعقَّد يجب أن نضمن أولًا متانة الأساس الذي ستقام عليه نظرية النظام الاجتماعي، وبما أن الحياة النفسية لا يمكن أن تدرك في حقيقتها إلا بالاستناد إلى معرفة الطبيعة الإنسانية من الوجهة البيولوجية، فكذلك لا يمكن فهم الحياة الاجتماعية إلا في ضوء معرفة العوامل النفسية التي تعين مظاهرها الأساسية.

يجدر بنا في بادئ الأمر أن نحدِّد بقدر الإمكان مفهوم الألفاظ التي سيدور عليها البحث، وأن نعرف: (١) التكامل. (٢) الاجتماعي.

(٣) السيكولوجي:

(١)التكامل: لا يمكن التحدث عن التكامل إلا في مجال الكائن الحي أو ما هو شبيه بالحي، أي بصدد نظام يقوم على تنسيق مقوِّمات جزئية أو على تآزر أعضاء لتأدية مجموعة من الأفعال ترمي إلى حفظ هذا النظام وتنميته وفقًا لنموذج معين، فمعنى التكامل يتضمن معاني مختلفة منها الأجزاء ثم الصلة بين الأجزاء، ثم الصلة المنظمة بين الأجزاء، ثم التنظيم الديناميكي، وأخيرًا تأدية وظائف وفقًا لنموذج معين، وأعتقد أن النقطة الأخيرة (وهي تأدية وظائف وتحقيق غرض) هي النقطة الأساسية التي تميز التكامل عن سواه من أنواع التنظيم، وستختلف أنواع التكامل باختلاف المقومات التي تتكامل داخل النظام الكلي فيكون لدينا التكامل البيولوجي والتكامل السيكولوجي والتكامل الاجتماعي.

يمكننا أن نشر هنا إلى أن أوجه الاختلاف بين عمليات التكامل في هذه المجالات الثلاثة ستنحصر خاصة في طبيعة العوامل التي تحقق التكامل، كما أن محاولة تحديد الغاية التي تؤدي إليها هذه العمليات ستزداد صعوبة كلما ابتعدنا عن القطب البيولوجي واقتربنا من القطب الاجتماعي.

(٢)ما هو المقصود بالاجتماعي؟ للإجابة على هذا السؤال يجب أن نذكر أولًا أن طبيعة الصلة التي تربط بين أفراد جماعة هي التي تعيِّن طبيعة الجماعة نفسها، فقد تتفاوت الصلات في قوتها كما تتفاوت في بقائها واستمرارها، فهناك جماعات مؤقتة عابرة ضعيفة التنظيم، لا تترك

استجابات أفرادها بعضهم لبعض آثارًا عميقة، جماعات تتكوَّن بسرعة وتنحل بسرعة؛ وذلك لاضمحلال الغرض الذي ترمي إليه وتلاشيه بعد فترة من الوقت، وعلى العكس من ذلك توجد جماعات قوية التنظيم تقاوم عوامل التشتيت والانحلال؛ وذلك لتعدد الصلات التي تربط بين أفرادها وتنظيمها حول غرض واضح أصيل ينبعث من جوانب الجماعة ذاتها غير مفروض عليها من الخارج، وفي مختلف هذه الجماعات مهما اختلفت درجة تماسكها وبقائها، فإن العامل المشترك بينها هو اتصال أشخاص بعضهم ببعض وتبادل التأثير بينهم؛ وعلى ذلك يمكن تعريف علم الاجتماع: دراسة العمليات والوسائل التي بواسطتها تتصل الأشخاص والجماعات بعضها ببعض، ولا يهتم علم الاجتماع بالأشخاص من حيث هم أفراد أو كائنات حية، بل من حيث هم كائنات بشرية تشترك في تجارب وخبرات واحدة، وتكتسب عادات الجماعة أو الجماعات المختلفة التي قد تنتمي إليها إما بصورة مستديمة أو بصورة متقطِّعة، وبقدر اندماج الشخص في جماعة ما وتعاونه مع الآخرين في تحقيق غرض الجماعة تتعيَّن درجة التكامل الذي يحققه هذا الشخص مع سائر شركائه، وسوف نرى أن هناك صورًا متنوعة للتكامل الاجتماعي ترجع إلى أن في اختيار الشخص إلى حد بعيد الاندماج في مجتمع أو الانفصال عنه، ولكن مع تعدد هذه الصور يوجد لها أساس واحد مشترك يرجع إلى قدرة الشخص على التكامل إطلاقًا، وهذا الأساس هو في صميمه أساس نفسي يتوقَّف في نهاية الأمر على مدى تكامل شخصية كل شخص من الوجهة

السيكولوجية.

(٣) ما هو المقصود بالسيكولوجي؟ يلاحظ أننا تدرَّجنا من الاجتماعي إلى السيكولوجي، وعندما نتجه هذا الاتجاه نرى تعريف السيكولوجي أو تحديده أكثر صعوبة من لو أننا صعدنا من البيولوجي إلى السيكولوجي، ففي هذه الحالة الأخيرة يكون التمييز سهلًا بين الوظيفة الحية والوظيفة النفسية، فالاستجابة الحية هي دائمًا استجابة لمنبِّه من حيث هو عامل فيزيائي أو كيميائي، في حين تكون الاستجابة النفسية لمنبه ما من حيث هو رمز أو دلالة، أو بعبارة أخرى عندما تشمل الاستجابة عنصر التعلم والاكتساب، ولهذه النظرة نتائج عامة منها أنها تضع مشكلة الصلة بين الفطري والمكتسب وضعًا جديدًا، فالسيكولوجي يبدأ عندما تتدخل عوامل التعلم، وهذا ينطبق بوضوح على العمليات العقلية التي نسميها عادةً بالعليا – مع العلم بأن القدرة على التعلم أمر فطري غير مكتسب – كما أنه ينطبق على أشد الوظائف صلة بالتركيب الفسيولوجي وأقصد بالذات الانفعال، فالانفعال من حيث هو عملية نفسية أمر مكتسب، أي من حيث هو أداة تعبير وتأثير في البيئة الخارجية، ولهذه النقطة أهمية كبرى لفهم الأثر البليغ الذي تقوم به العوامل الانفعالية في تكامل الشخصية.

فالاستجابة للرمز أو الدلالة هي إذن ما يميز السيكولوجي عن البيولوجي، أما إذا أردنا إقامة التمييز بين السيكولوجي والاجتماعي فالأمر عسير جدًّا؛ لأن كل استجابة اجتماعية هي استجابة موجَّهة نحو شخص أو نحو مجموعة من الأشخاص، فهي في صميمها استجابة سيكولوجية،

ومن جهة أخرى فإن عوامل التعلم التي تؤدي الدور الرئيسي في النمو السيكولوجي قلَّما تكون منفصلة أو مستقلة عن العامل الاجتماعي، فالنمو النفسي لا يمكن أن يتمَّ إلا في كَنَف المجتمع، ولا يمكن أن يتم تنظيم الدوافع الفطرية وتعديلها وتهذيبها إلا بتأثير العوامل الاجتماعية، فالنمو النفسي إذا نظرنا إليه من الخارج هو عملية تكوين الذات الاجتماعية في الطفل والمراهق، وبالتالي نمو قدرته على التوافق الاجتماعي وهذا هو موضوع علم النفس الاجتماعي، أما في نظر علم النفس العام فدراسة النمو النفسي قاصرة على معرفة كيفية تنشيط الوظائف النفسية وكيفية عملها، سواء كانت المنبهات عوامل اجتماعية كالأشخاص والجماعات أو مجرد أشياء غير مشخصة، فعلم النفس العام أكثر تجريدًا من علم النفس الاجتماعي، ولكنه يستند في محاولته سَن قوانين عامة إلى الدراسات التي يقدمها لنا علم النفس الاجتماعي، والواقع إذا تصفَّحنا كتابًا في علم النفس العام فإننا نجد أن الدراسات التي تتناول موضوعات الانفعال والعاطفة والتعلم واكتساب اللغة والتفكير والإرادة والشخصية هي في صميمها دراسات نفسية اجتماعية، أما الموضوعات الأخرى كالإحساسات والإدراك فإنها أقرب إلى علم النفس الفسيولوجي منها إلى علم النفس العام، فإن السيكولوجي البحت ينحصر في دراسة القدرات التي تعيِّن الطبيعة البشرية في جوهرها، أما عندما تأخذ هذه القدرات بالتنشيط فإننا نرى العوامل الفسيولوجية من جهة والعوامل الاجتماعية من جهة أخرى تقتحم الميدان؛ لتسمح لهذه القدرات بأن تعمل وبأن تعبِّر عن نفسها.

نخلص من كل ما سبق إلى أن الأسس السيكولوجية للتكامل

الاجتماعي لا بد أن تبحث أولًا في دائرة القدرات الطبيعية أو الميول أو النزعات الفطرية، وهذا ما سنبيِّنه بعد أن نزيد موضوع التكامل توضيحًا وتفصيلًا.

لا شك في أن الكائن الحي يكوِّن نظامًا متكاملًا، أي أنه وحدة أو نظام يعمل بكليته بحيث يتحقق الانسجام بين جميع أعضائه، فكل وظيفة خاضعة في عملها لنظام الكل ترمي إلى الاحتفاظ بتوازنه، كما أن مجموعة الوظائف تعمل متعاونة لتحقيق هذا التوازن.

وبما أن الكائن الحي هو عبارة عن بيئة داخلية متصلة عن طريق أعضاء الحس ببيئة خارجية فسيكون لترابط الوظائف وتماسكها – أو بعبارة أخرى لتكاملها – وجهان: وجه داخلي خاص بالبيئة الداخلية الكيميائية، ووجه خارجي خاص بتكييف الكائن الحي مع البيئة الخارجية. ولتكامل الكائن الحي عاملان: أولهما الجهاز الدوري المتشعب في جميع أنحاء الجسم، وما ينصب في الدورة الدموية من إفرازات الغدد الصم، أما العامل الثاني وهو الذي يحقق تكيُّف الكائن الحي مع الخارج فهو الجهاز العصبي الدماغي الشوكي الذي يصل بين التنبيهات الحسية والاستجابات الحركية التي تقوم بها العضلات المخططة، وهناك عامل ثالث يصل بين الجهاز الدوري والجهاز العصبي الحسي الحركي هو الجهاز السمبتاوي الذي يُشرف على النمو وعلى الحساسية الحشوية.

فعندما تعمل هذه العوامل بنظام وانسجام محقِّقة من جهة ثبات البيئة الداخلية، ومن جهة أخرى التكيف الخارجي بتثبيت المنبهات الخارجية بقدر الإمكان وما تثيره من استجابات يقال عن الكائن الحي: إنه في حالة

تكامل وإن نشاطه متكامل، أما عدم التكامل – أو بعبارة أخرى التفكك – فإنه يحدث عندما تتحرر وظيفة من الوظائف من النظام الكلي وتعمل منحرفة، أو بأن يقلَّ نشاطها أو يزيد، أو بأن تعمل مستقلة مسيطرة كما في حالة تكاثر الخلايا السرطانية، أما التكامل السيكولوجي فيمكن تعريفه بأنه تنظيم الدوافع والعادات والأفكار والسمات الخلقية وسائر مقوِّمات الشخصية، بحيث تكوِّن وحدة ديناميكية متماسكة الجوانب مركَّزة بقدر الإمكان حول الذات الشاعرة، والمقصود هنا بالديناميكي أن هذا النظام الموحد لا يمكن الوقوف عليه وتحديده إلا عن طريق أساليب الاستجابات الصادرة عنه، وإذا أردنا أن نبحث عن العامل الرئيسي للتكامل السيكولوجي فلا بد أن يكون عامل ثبات وترابط كما هو شأن عوامل التكامل البيولوجي التي تحقق ثبات البيئة الداخلية وثبات الاستجابات الخارجية في دائرة لا يمكن تجاوُزها، وإلا أدى التفاوت الكبير بين تغير البيئة الخارجية وقدرات الكائن الحي البيولوجية إلى الهلاك.

وعامل الثبات والترابط الذي يحقق توحيد مقومات الشخصية هو – بلا نزاع – الذاكرة أو القدرة على تركيز خبرات الشخص في الذات الشاعرة وربط هذه الخبرات في الزمان.

وبما أن الإنسان لا يعيش في لحظته الحاضرة بل تكون كل خبرة راهنة بمثابة امتداد للماضي وإعداد للمستقبل، فالشخصية المتكاملة أو بعبارة أصح الساعية نحو التكامل – إذ إن التكامل توازن يجب أن يتحقق في كل لحظة – هي التي تنتظم فيها ما هو عليه الإنسان في لحظة ما وما سيكون عليه في المستقبل القريب أو البعيد.

وأريد أن ألحَّ على أن الشخصية المتكاملة أمر مثالي، وأن ما نشاهده هو السعي نحو تحقيق التكامل، أي السعي نحو تحقيق هذا التوازن غير الثابت الذي لا يثبت إلا بقدر ما يقاوم كل ما يهدده من عوامل الانحراف والتفكك والانحلال، هذا ما يشير إليه المنهج التكاملي عندما يقرر أن كل نمو أو كل تقدُّم لا يتم إلا بفضل كذا ... وعلى الرغم منه كأن نقول مثلًا: إن الجديد لا يتم إلا بفضل القديم وعلى الرغم منه، أو أن الصحة لا تتم إلا بفضل المرض وعلى الرغم منه.

ربما يكون هذا الأمر أوضح في المجال البيولوجي عنه في المجال السيكولوجي، ولكن مما لا شك فيه أن معنى الصراع أو معنى اشتراك المتقابلين في سلوك ما من المعاني الأساسية التي تسمح لنا بكشف اللثام عن أسرار الحياة في مظهريها: البيولوجي والسيكولوجي.

وقبل أن نبحث عن عامل التكامل الاجتماعي أريد أن أشير هنا إلى الخصائص العامة التي يتصف بها السلوك المتكامل كما سبق أن وضحنا، فالخاصة الأولى هي أن كل سلوك في جميع الكائنات الحية هو سلوك وظيفي، أي أنه يرمي إلى إزالة التنبيه أو إلى خفض التوتر الذي أثار السلوك، والخاصية الثانية هي أن كل سلوك يتضمن صراعًا أو اشتراك النقيضين، وبحوث مدرسة التحليل النفسي قد ألقت ضوءًا جديدًا على الدوافع اللاشعورية أو المكبوتة ليس الآن مجال توضيحها.

أما الخاصية الثالثة فهي أن السلوك لا يمكن فهمه على حقيقته إلا إذا ربطنا بينه وبين المجال الذي يحدث فيه، وغنيٌّ عن القول: إن مدرسة الجشطلت أبرزت بوضوح أهمية المجال أو الإطار لفهم أي مظهر من مظاهر

السلوك، ومعنى المجال شبيه بمعنى البيئة، غير أنه يشير خاصة إلى كيفية تنظيم هذه البيئة وأثر هذا التنظيم في السلوك.

أما الخاصية الرابعة فهي نتيجة الخصائص الثلاث التي ذكرنا، وهي أن الكائن الحي ينزع على الدوام إلى المحافظة على أقصى درجة من التماسك الداخلي أو من التكامل، وهذا يذكرنا بقول الفيلسوف سبينوزا عندما يقرّر أن كل كائن ينزع إلى الاستمرار في كينونته أو إلى المحافظة على كيانه.

جميع هذه الخصائص تزداد وضوحًا إذا انتقلنا إلى النظر في التكامل الاجتماعي، فالشخص في المجتمع يؤدي مجموعة من الوظائف وهو لا ينفك يواجه ألوانًا من الصراع بين نزعاته الشخصية وما يفرضه المجتمع من أوضاع ومعايير، ثم إن السلوك الاجتماعي يحدث بحكم الواقع في مجال اجتماعي، بل ينتقل من مجال إلى مجال، وقد تضيق المجالات أو تتسع أو تتغير خصائصها بحيث يضطر الشخص على الدوام إلى بذل المجهود لتحقيق التوافق الذي سيصون كيانه الفردي والاجتماعي، وأخيرًا كل شخص في مجتمع ينزع بطبعه – إن لم يكن منحرفًا – إلى توثيق العرى بينه وبين الأشخاص الآخرين على أساس من التفاهم والانسجام.

وما ذكرنا الآن عن التفاهم والانسجام يمهّد لنا السبيل إلى كشف عامل الثبات الذي يحقق التكامل الاجتماعي، وهذا العامل هو – بدون شك – اللغة، اللغة ذات المفاهيم الثابتة إلى حد كبير والتي تقوم بين المتكلمين بها بالدور عينه الذي تقوم به العملة في المعاملات التجارية.

ولكن لا تؤدي العملة وظيفتها إلا إذا كانت سليمة غير مزيّفة، ولكن

شتَّان ما بين عملة الورق والفضة وعملة الكلام، وما أكثر التزييف الذي يصيب ألفاظ اللغة في حديثنا اليومي، ربما تذكرون الآن حديث لقمان الحكيم عندما قرر أن اللسان هو أحسن شيء وأسوأ شيء، قد يساهم في الخير أو ينشر الفساد، الواقع أن التكامل الاجتماعي أمر أصعب تحقيقًا من التكاملين البيولوجي والسيكولوجي، وإن كانت القدرة على التعبير بوجه عام من خصائص الإنسان فإن التعبير اللغوي وظيفة مكتسبة، فهي خاضعة في تكوينها لظروف اكتسابها، ثم ككل أمر مكتسب هي قابلة لكي تصبح آلية فضلًا عن كونها أداة للتصنُّع والادعاء والكذب، ولكن لا تزال اللغة في الظاهر العامل الاجتماعي للتكامل الاجتماعي، ولا بد أن يتمَّ هذا التكامل بفضل اللغة وعلى الرغم منها، ولكنه عامل ناقص؛ ولهذا السبب أشرت في بدء هذه المحاضرة إلى أنِّي سأتحدث عن الأسس النفسية للتكامل الاجتماعي، يجب إذن أن نبحث فيما وراء الألفاظ، وأن ننفذ إلى الدوافع الدفينة التي تحرِّك سلوك الشخص لكي نقف على الشروط التي يجب أن تخضع لها اللغة لكي تصبح الوسيلة الناجحة لتحقيق التكامل الاجتماعي، فدراسة هذا الموضوع تعود بنا إلى تحليل الدافع الفطري الرئيسي أو الدوافع الفطرية التي تقوم على أساسها الحياة الاجتماعية، ودراسة الظروف التي تؤثر شتى التأثيرات في تنشيط هذه الدوافع وتوجيهها وتعديلها.

لسنا في حاجة إلى عناء كثير لكي نتبين المشقة التي يعانيها الباحث عندما يريد تحديد ما يجب أن يكون عليه التكامل في المجالات الاجتماعية المختلفة التي ينتمي إليها الشخص كمجال الأسرة ومجال المدرسة ومجال

المهنة ومجال الحب الجنسي ... إلخ، فقد يحقق الشخص شيئًا من التكامل في أحد المجالات دون غيره أو على حساب مجال آخر، فقد يكون التكامل سطحيًّا لا يتطلب مجهودًا كبيرًا كما في حالة وجود الشخص في جماعة غير مستديمة، وقد يكون عميقًا يقتضي مساهمة إيجابية متواصلة في تحقيق أغراض الجماعة وتذليل العقبات التي تحول دون التفاهم والانسجام، وهذا النوع هو الذي ينطبق عليه معنى التكامل الجدير بهذه التسمية.

وقد درس بعض علماء النفس استجابات الأطفال بعضهم لبعض في مواقف اجتماعية مختلفة كالدراسة أو اللعب أو القيام بمشروع مشترك، فوصلوا إلى التمييز بين ضربين متقابلين من السلوك: أحدهما هو السلوك المتكامل، والثاني السلوك المسيطر، وقد عرَّف أندرسن هذين النوعين من السلوك بما يأتي:

إن السلوك المتكامل هو ظاهرة من ظواهر النمو يستجيب الفرد بمقتضاه إلى الفوارق والاختلافات القائمة بين الأشخاص الآخرين. الشخص المتكامل هو الذين يلين للآخر ويكشف غرضًا مشتركًا خلال الاختلافات القائمة باذلًا مجهوده بالاتفاق مع غيره، أي أن ما يقوم بينه وبين الآخرين من اختلاف يؤدي به – بالتعاون مع الآخرين – إلى تعديل الوسائل والأغراض، فالسلوك المتكامل يمتاز بالتلقائية والمرونة والديناميكية والتغير.

أما السلوك المسيطر فهو طريقة في الاستجابة للآخرين بمقاومة الاختلافات والتغير والنمو، فالشخص المسيطر شخص صارم متشبِّث لا يلين، فلا يحاول خفض التوتر الناشئ عن الاختلافات بالبحث عن غرض

مشترك خلال هذه الاختلافات، بل على العكس من ذلك يزيد الصراع عنفًا والتوتر شدة بينه وبين معارضيه، فهو يبذل مجهوده ضد الآخرين، سالكًا مسلك المقاومة على الدوام غير عابئ برغبات الآخرين، فهو يلجأ إلى الأمر والنهي تارةً، أو إلى التهديد تارةً أخرى؛ ليصل إلى أغراضه التي لا تَقْبَل في نظره أي تعديل أو تغيير، فهو يهاجم موقف الآخرين وأوضاعهم مهدِّدًا إياهم في سلامتهم وطمأنينتهم.

والسيطرة لا تمتاز بالتلقائية والحرية الحقة، وهي لا تقبل أن تلين كما أنها تحول دون النمو والتقدم، وغرضها الرئيسي صيانة ذات المسيطر فهي تعبير عن الخوف الذي يسود المسيطر مما يهدده من تغيير فجائي يتوقع حدوثه اللحظة بعد الأخرى، أو بعبارة وجيزة سلوك المسيطر هو سلوك شخص فَقَد الشعور بالأمان والطمأنينة.

يمكن أن نستنتج من هذه الفقرة الأخيرة التي تشير إلى أثر الخوف وعدم الأمان أن السلوك المسيطر قريب من السلوك العصابي كما في حالات الحصر النفسي والمخاوف المرضية والأفكار المتسلطة والحُواز والاندفاعات القهرية، والواقع أنه لا يوجد عصاب يخلو من عنصر الخوف على مختلف أشكاله: الخوف من فقدان حب الآخرين وتقديرهم، الخوف من الاحتقار والعجز، الخوف من العقاب المصاحب للشعور بالإثم والإدانة، ومن المعلوم أن سلوك العصابيين يمتاز بالأنانية الفائقة وبالاندفاع إلى الاعتداء، أو على الأقل الشعور المرضي بهذا الاندفاع إلى إيذاء الآخرين، أو إيذاء النفس لمعاقبتها على ما اقترفته من ذنوب سواء كانت هذه الذنوب واقعية أو من نسيج خيال المريض أو مما كان يتوهمه أثناء

الطفولة، لا شك في أن هناك درجات متفاوتة من السلوك المسيطر أو السلوك الاعتدائي، ولكن لا يقتصر عدم التكامل على صورة الاعتداء على الآخرين، فقد يتخذ أحيانًا – في الظاهر على الأقل – صورة النكوص والتقهقر والانطواء على النفس مما يؤدي إلى حالات شبيهة بالحالات الفصامية أو الحالات السوداوية الاكتئابية، ففي مثل هذه الحالات يرفض الشخص الاشتراك مع الآخرين، فينفصل عن الجماعة ويرتمي في أحضان التأملات الذاتية والاجترارات الذهنية مستسلمًا لأخيلة مرعبة مهولة، ولكن حتى في هذه الحالات التي تبدو سلبية لا ينعدم فيها عنصر الاعتداء، إذ إنه يكون موجَّهًا نحو الشخص ذاته، وقد يتخذ هذا الاعتداء ألوانًا مختلفة كإيذاء الشخص نفسه، أو الامتناع عن الأكل أو الانتحار، وفي هذه الحالات يصل التفكك أو عدم التكامل إلى أقصى درجاته.

إذا كانت السيطرة التي وصفناها بعدم التكامل تنطوي دائمًا على الاعتداء كرد فعل لحالة الخوف والقلق التي يكون عليها المسيطر فلا بد أن يكون السلوك الذي يقابل السيطرة، وهو السلوك المتكامل القائم على التعاون والتفاهم والإيثار منطويًا على ما يقابل العدوان، أي على الحب والتعاطف والمشاركة الوجدانية.

فقد وصلنا الآن إلى حصر مشكلة التكامل الاجتماعي في دائرتها السيكولوجية البحتة، وذلك بتعيين الدوافع النفسية العميقة التي تحرِّك السلوك في مختلف المواقف الاجتماعية من تكامل وسيطرة ونكوص، أو كنشوب الحروب إذا نظرنا إلى مسلك الشعوب إزاء بعضها بعضًا، وبصدد

هذه الدوافع النفسية العميقة تثار من حين إلى آخر مشكلة قديمة لا زالت تتجدَّد وتقفز إلى المرتبة الأولى في تأملات علماء النفس والاجتماع كلما ظهرت نظرية جديدة تحاول تحديد الدوافع الفطرية التي تحرك السلوك والتي تقام عليها الأساليب السلوكية المكتسبة، وهذه المشكلة هي فطرية بعض الدوافع دون غيرها – أو بعبارة أقرب إلى فهم غير المتخصصين – هي مشكلة الغرائز، وأول نظرية حديثة يتجه إليها الفكر من النظريات التي لا تزال حية نظرية فرويد في التحليل النفسي، وما أدت إليه من محاولات في تحديد طبيعة المجتمع وبيان الأساس النفسي الذي يقوم عليه، عالج فرويد هذا الموضوع في كتابين حديثَين ظهرَا في الطبعة الإنجليزية سنة ١٩٢٨م و١٩٢٩م، وعنوان الأول: مستقبل خدَّاع**The future of an illusion** ، وعنوان الثاني: المدنية وما تنطوي عليه من عدم الرضا **Civilization and its Discontents**، وقبل أن نعرض لرأي فرويد في طبيعة المجتمع يجب أن نذكر أن التحليل النفسي بدأ كوسيلة لعلاج الأمراض النفسية، وأن النظرية الفرويدية في اللاشعور والعقد أقيمت على تحليل المرضى، ثم عمم فرويد اكتشافاته وتأويلاته للصراعات التي كان يعانيها مرضاه وطبَّقها على الأسوياء وعلى الإنسانية كلها، وعند هذا أثيرت الاعتراضات وكانت عنيفة جدًّا من قِبَل علماء النفس الأكاديميين، ولكن – مما هو جدير – صدرت مثل هذه الاعتراضات من محلِّلين نفسيين كانوا ينتمون إلى مدرسة فرويد – أو لا يزالون – يعملون تحت لواء مدرسته، ومن أهم المعارضين المحللين نذكر سوتي **Sutti** وكارين هورني **K. Horney** ورنيرد وست **Ranyard West**، وسوتي في كتابه «أصل الحب والبغض» (١٩٣٥م)، وكارين هورني

في كتابها طرق جديدة في التحليل النفسي (١٩٣٩م)، ووست في كتابيه: الضمير والمجتمع ١٩٤٢م وعلم النفس ونظام العالم ١٩٤٥م، وسأحاول في الجزء الأخير من هذه المحاضرة تلخيص آراء فرويد وآراء معارضيه بعد بيان صلة هذه الآراء بموضوع التكامل الاجتماعي.

إن خلاصة ما ينتهي إليه فرويد في نظرته إلى طبيعة المجتمع أن التكامل الاجتماعي أمر مُحال لا يمكن تحقيقه، وأن الغلبة في نهاية الأمر للسيطرة والاعتداء وهلاك المجتمع بأيدي أفراده، وما يحققه الفرد من توافق ناقص مع الآخرين لا يتمُّ إلا بكبت الميل إلى الاعتداء، وبالاستسلام إلى الخوف والقلق، وإذا تأملنا في النجاح العظيم الذي أصابته نظرية فرويد في الأوساط العلمية وغير العلمية تحتَّم علينا أن نُمْعِن النظر فيما ذهب إليه فرويد في ترجيح كفَّة السيطرة والاعتداء على كفَّة التكامل والتعاون.

يرى فرويد أن الطبيعة الإنسانية مفطورة على العداوة والبغض، وأن دافع الاعتداء أو غريزة الاعتداء أقوى من الغريزة الجنسية وأعمق تأصلًا في طبيعة الإنسان، وقد سمى فرويد هذا الدافع بغريزة الموت والتدمير في مقابل الغريزة الجنسية، ويجب أن نشير هنا إلى أن الغريزة الجنسية بعيدة كل البعد في نظر فرويد عما يمكن تسميته بالغريزة الاجتماعية، ثم إن غريزة الموت أقوى من الغريزة الجنسية والغلبة في نهاية الأمر مكتوبة للأولى.

إن رغبات المرء الصادرة من أعماق نفسه موجَّهة ضد المجتمع وضد شركائه في المجتمع، كل فرد – يقول فرويد – هو في الواقع عدو الثقافة والمدنية، وليس الغرض من منشآت المدنية ومؤسساتها وما تسنُّه من قوانين إلا حماية المدنية ضد الفرد، ويبدو أن المدنية لا يمكن أن تقام إلا على

أساس من الضغط والردع وحرمان الغرائز مما قد يرضيها، والمجتمع المتمدن لم يتم إلا عن طريق قيام أقلية تُحْكم استخدام أساليب القمع لمقاومة الأغلبية ولكي تفرض عليها نظامها، ثم يرى أن الجماهير تتصف بالكسل والبلاهة، وأن أساليب الرفق والمحبة لا تُجْدي معها، بل يجب اللجوء دائمًا إلى القوة، ولكن هذه الأقلية المنتخَبَة بدورها تنوء تحت حِمْل ثقيل ناتج عن كبت النزعة إلى الاعتداء فيما بين أفراد هذه الأقلية المنتخبة، ولا يمكنها أن تصل إلى السعادة لما تعانيه من الشعور بالإثم والخطيئة، وبانتشار المدنية في جميع أنحاء العالم يعم الشعور بالإثم جميع الأفراد، وسيأتي يوم تنهار فيه جميع العقبات التي تحول دون انفجار غريزة الموت إلى أقصى درجات العنف فيئول مصير المجتمع كله إلى الهلاك والفناء، والضمير الخلقي الذي قد يكون رادعًا للشهوة الجنسية أو للميل إلى الاعتداء هو بدوره نتيجة الخوف، ويشوبه دائمًا شعور بالإثم والإدانة، وما دامت عوامل تماسك المجتمع تنحصر فيما يفرضه المجتمع من الخارج على الضمير القلق، وما دام الإنسان مجردًا عن أي دافع اجتماعي فطري فلا بد من أن ينتهي الصراع المحتدم بين المجتمع وأفراده بتغلُّب الدافع الفطري الأصيل، وهو الدافع إلى الاعتداء والتدمير، أي بتغلُّب غريزة الموت.

تلك هي النظرة المتشائمة التي ينظر بها فرويد إلى المجتمع والمدنية، فهو لا يؤمن بالحب اللاجنسي وليس الإعلاء في نظره إلا وسيلة لخفض التوتر الناشئ عن إعاقة الغريزة الجنسية أو غريزة الاعتداء، الواقع – يقول فرويد – أن الإنسان ليس مخلوقًا عطوفًا ودودًا نازعًا إلى الحب، يحاول فقط أن يدافع عن نفسه إذا اعتُدِيَ عليه، بل إن في تركيبه الغريزي تتأجَّج

رغبات جامحة من العدوان والبغض، ليس الجار في نظره شخصًا قد يكون معاونًا له أو موضوعًا جنسيًّا، بل الفرصة السانحة لكي يُرضي عدوانه، لكي يستغله ولكي يعبث به جنسيًّا بدون رضاه، لكي يسلب قهرًا ما يمتلكه، لكي يهينه ويعذبه ويقضي عليه في آخر الأمر.

ربما يجوز لنا أن نلتمس فيما قاساه فرويد من اضطهاد ما يفسِّر لنا هذا الموقف الذي ينطوي على اليأس والتشاؤم فيما ينتظر الإنسانية، الواقع أن موقف فرويد من المجتمع هو موقف فلسفي أكثر منه علمي، إنه بحث واكتشف وأضاء لنا نواحي عديدة من الطبيعة الإنسانية كانت لا تزال في الظلام، ولكنه ككل صاحب مذهب تجاوَزَ حدود الواقع في تأويلاته، كما عمَّم بدون حذر كافٍ مطبِّقًا بطريقة مطلقة ما كشفه في مرضاه على الإنسانية أجمع.

وهذا الاعتراض الأخير على موقف فرويد له ما يسوِّغه في آراء المحللين الذين عالجوا حالات مرضية نفسية في ضوء نظرية فرويد نفسه، غير أنهم وصلوا إلى نتائج مخالِفة لمؤسس التحليل النفسي فيما يختص بطبيعة الإنسان القصوى، فإننا نرى سوتي مثلًا وهو طبيب محلل نفسي بدأ دراساته في السلوك الاجتماعي منذ أكثر من ثلاثين سنة، وعالج مئات من الحالات في ضوء مبادئ التحليل النفسي، نراه يصل إلى آراء تعارض آراء فرويد فيما يختص بالنظرية الجنسية وبنشأة المدنية، يرى سوتي – على عكس ما يراه فرويد وما ذهب إليه من قبل الفيلسوف هوبس – أن الإنسان اجتماعي بطبعه، وأنه مقصور على البحث عمن يشاركه الحياة والتعلق به، وأنه لا توجد حالة طبيعية يكون فيها الإنسان لا اجتماعيًّا،

كما أن كل ما حققته الحياة الاجتماعية من منشآت ونُظُم لم يُكْتَسَب كله بمقاومة هذه الحالة الطبيعية السابقة على الحياة الاجتماعية، وأول مظهر من مظاهر الدافع الاجتماعي – وهو يقوم على أسس بيولوجية – هو تعلُّق الطفل بالأم التي تُرضعه، والدافع القوي الذي يحرك الإنسان منذ الطفولة هو التعلق بالأم والمحافظة عليها، فلا وجود مطلقًا لغريزة أولية تدفع بالمرء إلى الاعتداء والتدمير، فالغضب لدى الطفل ليس تعبيرًا عن العدوان ولا يرمي إلى التدمير بل هو طلب النجدة، هو احتجاج على ما قد يلاقيه الطفل من الإهمال، وإهمال الطفل عندما ينتابه الخوف ويطلب النجدة يُحْدث في نفسه صدمة عميقة.

المحرك الأول لسلوك الطفل هو الحب بأوسع معانيه وأعمقها، الحب المتميز عن الشهوة، الحب الذي هو عطاء وهبة قبل أن يطلب التبادل، وعندما يخشى الطفل الانفصال عن أمه فإن القلق الذي يثيره التهديد بالانفصال ناشئ عن رفض الأم ما يقدِّمه الطفل بقدر ما هو ناتج عن امتناع الأم عن أن تهب طفلها ما ينتظره هو منها، واحتقار الأم لهبات طفلها يولِّد في نفسه الإحساس بأنه رديء غير جدير بالحب، وقد يصل هذا الشعور إلى أقصى درجاته في حالات المرض السوداوي، فحرمان الطفل من تبادل الحب يؤدي إلى القلق والبغض والعدوان، وليس العدوان غريزة أولية كما يعتقد فرويد، بل رد فعل للحرمان، كما أنه الحاجة إلى السلطة والاستعلاء التي يعتبرها أدلر من المقومات الأساسية للطبيعة البشرية ليست سوى رد فعل أيضًا للحرمان، وقد يُعْتَرَض على سوتي أن الفرق بينه وبين فرويد أو أدلر ليس بذي أهمية ما دام العدوان والبغض

والرغبة في التدمير من مظاهر السلوك الإنساني، ولكن سوتي يرد على هذا الاعتراض قائلًا: إن الفرق وإن كان نظريًّا فإنه يؤدي إلى نتائج عملية هامة تظهر في نوع التربية التي يجب أن نختارها لتنشئة الطفل التنشئة الصالحة، هذا فضلًا عن أن النتيجة التي وصل إليها فرويد بأن البغض والعنف أمران لا يمكن تفاديهما، وفضلًا عما ذهب إليه أدلر في أن الطفل يجب أن يُرْغَمَ على الخضوع للنظام الاجتماعي، كأن الطفل بطبعه شرير وأن تقويمه وتحوُّله إلى جانب الخير لا يمكن أن يتمَّا إلا بتأثير الضغط الخارجي.

فالأم في نظر سوتي تقوم بالدور الأول في تنظيم المجتمع منذ نشأته، والمجتمع الأول هو مجموعة الإخوة والأخوات ملتفَّة حول الأم، لا تضافر الأبناء ضد الأب ومناهضته والقضاء عليه للاستئثار بالأم من الوجهة الجنسية كما يقول فرويد، ويقول سوتي: إن جميع مظاهر النشاط الاجتماعي من فن وعلم ودين ترمي إلى استعادة حب الأم الذي فُقِد بعد الطفولة أو للتعويض عنه، فالحب هو المحرك الأول للحياة، كل ما يتعلق بالطبيعة الإنسانية حول دافع واحد هو الحب، فإنه يرى أن الطبيعة البشرية مزوَّدة بغريزتين أوليتين: الغريزة الاجتماعية وغريزة إثبات الذات، أو كما يسميها أيضًا غريزة الاعتداء، وإن كانت هذه التسمية تعود بنا إلى ما يشبه غريزة الموت عند فرويد، خاصة وأن وست يعتبر غريزة الاعتداء أولية، ولكنه يقرر فوق إثباته للغريزة الاجتماعية أن الصراع الذي يقوم بين الغريزتين ينتهي في أغلب الأحيان بانتصار الغريزة الاجتماعية على غريزة الاعتداء، وذلك لا في الأشخاص الأسوياء فحسب بل أيضًا في المصابين بأمراض نفسية.

يرى وست أن المجتمع في وصفه الحالي قد نجح إلى حد ما في التغلب على أساليب الاعتداء بين الأفراد باستخدام القانون تارة أو القوة تارة أخرى، ولكنه لم ينجح بعد في التغلُّب على أساليب الاعتداء بين الجماعات، ولكن لكي يزداد نجاح المجتمع في القضاء على الاعتداء الفردي لا بد من مواصلة البحث في تفهُّم العلاقات الانفعالية بين غريزة الاعتداء والغريزة الاجتماعية في كل إنسان، وكذلك تحليل الاستجابات التي يثيرها في نفسه هذا الصراع القديم، كما أنه يجب أن نزداد فهمًا لعوامل العدوان في الفرد وشروط ضبطه ومراقبته لكي نقضي على العدوان الجمعي.

يجب إذن أن نعيد النظر في الأسس التي نبني عليها القوانين سواء القوانين القومية أو القوانين الدولية، وذلك في ضوء معرفة أعمق للطبيعة الإنسانية، ولا شك في أن مثل هذه الدراسات ستؤدي إلى نتيجة هامة وهي أن أوجه التقارب والتوحيد أكثر من أوجه الاختلاف والتفريق.

ويجب أن نذكر أن العلاج الوحيد لما تعانيه الإنسانية المريضة هو – كما تقول هورني – مساعدتها على التخلص مما يبعث فيها القلق والخوف لا مساعدتها على تحرير النزعات الاعتدائية، ويمكننا أن نقول في ضوء المنهج التكاملي: إن التكامل الاجتماعي بين الأفراد والجماعات يجب أن يتمَّ لا على الرغم من الآخرين فحسب بل بفضل الآخرين.

الفصل الخامس

بعض نواحي علم النفس الجنائي من الوجهة التكاملية

لم يشرع العلماء في تطبيق الحقائق السيكولوجية بطريقة منظمة إلا خلال الحرب العالمية الأولى، أي حوالي أربعين سنة بعد أن أنشأ فوندت **Wundt** أول معمل لعلم النفس في ليبزج، ثم اطرد هذا التقدم بفضل المجهودات التي بُذِلت في ميدان الاختبارات وتحليل قدرات الإنسان العقلية والعملية، ومن أبرز العوامل التي وجهت علماء النفس إلى تطبيق معلوماتهم في مختلف ميادين النشاط الإنساني:

(١)الاهتمام بدراسة الطفولة والمراهقة وتطبيق المنهج التكاملي في دراسة مراحل تكوين الشخصية.

(٢)الاهتمام بدراسة دوافع السلوك وخاصة العوامل النزوعية اللاشعورية، وذلك بتأثير الدراسات التي قام بها فرويد وعلماء مدرسة التحليل النفسي.

(٣)الاهتمام بتحليل قدرات الإنسان العقلية والميكانيكية ووضع شتى الاختبارات لقياسها ولتقدير سمات الشخصية والاتجاهات الاجتماعية.

وقد أدَّت هذه التيارات الحديثة في علم النفس إلى إنشاء ثلاثة فروع

هامة في علم النفس التطبيقي، هي: علم النفس التربوي، وعلم النفس الطبي، وعلم النفس الصناعي، بيد أن هذه الفروع الثلاثة أفادت جميعًا من التيارات الحديثة التي سبق ذكرها، فدراسة الطفولة والمراهقة هي الحافز الأول الذي حمل علماء النفس على العناية بدراسة السلوك الإنساني في جميع مظاهره السوية والمرضية، وعلى توطيد أسباب التعاون بين الطبيب والسيكولوجي وعالم الاجتماع، وفي هذه الفروع الثلاثة أيضًا تُستَخدم الاختبارات على نطاق واسع بصورة علمية منظمة مدعمة بالحقائق الإحصائية، ويلاحظ أخيرًا أن الدراسات التي تتناول وصف السلوك الإنساني وتفسيره تمتاز بالاتجاه الديناميكي الذي ينظر إلى الشخصية كميدان لصراع الدوافع والميول والرغبات، وعندما نستعرض معظم البحوث التي تُنْشَر في مجلات علم النفس بمختلف فروعه يحق لنا أن نقرر أن علم النفس أصبح في الواقع علم الإنسان الذي يُعْنَى خاصة بدراسة العوامل المؤدية إلى تكامل الشخصية الإنسانية، أو إلى منع هذا التكامل أو اختلاله أو تفكُّكه.

والاتجاه التكاملي في الدراسات السيكولوجية حديث جدًّا، ولم يسيطر على تفكير العلماء إلا ببطء وبعد تكرار المحاولات الخائبة التي كانت تقتصر في تفسيرها على عامل واحد، إما العامل الفسيولوجي أو العامل النفسي أو العامل الاجتماعي، ومن جراء هذا الاقتصار باءت جميع المحاولات الإصلاحية بالفشل، مما يقيم الدليل على خطأ التفسير بالعامل الواحد وضرورة دراسة مختلف العوامل التي بتداخلها وتفاعلها تعيِّن المظاهر السلوكية في تعقُّدها وتشعُّب نواحيها، وفشل المحاولات الإصلاحية قبل

الأخذ بوجهة النظر التكاملية واضح جدًّا في ميدان معاملة القُصَّر الخارجين على القانون ومعاملة المجرمين بوجه عام، كما سنبيِّنه بإيجاز فيما بعد.

السلوك الإجرامي ظاهرة عادية في المجتمعات الإنسانية، خاصة في المجتمعات المتحضرة التي تتميَّز بازدحام السكان في مدن كبيرة، ومعاملة المجرمين – سواء من وجهة العقاب أو وجهة الإصلاح والوقاية – أثارت مشاكل عدة، ومما استرعى النظر إلى هذه المشاكل وأبرز خطورتها ثلاثة عوامل رئيسية: طبع الدراسات السيكولوجية بالطابع الاجتماعي، إدراك المصلح الاجتماعي أن الوقاية في ميدان الإجرام خير من العلاج، تطور فلسفة العقاب.

وإن كان الإجرام ظاهرة عادية فليس معنى هذا أنها ظاهرة سويَّة لا يمكن مبدئيًّا أن يقوم مجتمع بدونها، فعلماء النفس الاجتماعيون يعدُّون السلوك الإجرامي في معظم مظاهره الخفيفة أو الخطرة مظهرًا سلوكيًّا شاذًّا، وأحد أعراض عدم توافق الشخصية، ولم يلبثوا طويلًا حتى أدركوا أن ما ينطبق على تفسير السلوك بوجه عام ينطبق أيضًا على تفسير السلوك الإجرامي، حتى أن الأستاذ كمبل يونج يقرر في أحد كتبه[1] (ص٦٢٦) أنه لا يوجد علم نفس خاص بالجانحين والمجرمين: **There is no special psychology of delinquents and criminals**.

ويقول بول شلدر: [2] «ليست مشكلة علم الإجرام أن يفسر لنا لِمَ يصبح بعض الناس مجرمين بقدر ما يجب أن يبيِّن لنا الأسباب التي من أجلها تُحجم الأغلبية عن ارتكاب الجريمة.» ويُقصَد بهذا القول أن كل

إنسان يعاني النزعات الإجرامية والنزعات العدوانية والجنسية المضادة للأخلاق والقانون؛ وعلى ذلك تصبح دراسة الشخصية في تكوينها وتكاملها، أي بحث العوامل التي تحول الحيوان البشري إلى شخص اجتماعي، هي الوسيلة المُثْلى لإبراز العوامل المؤدية إلى عدم التوافق وإلى اضطراب السلوك الاجتماعي وانحرافه، فالسلوك الإجرامي المضاد للمجتمع، وإن كان شاذًّا من الوجهة الاجتماعية، لا يزال يخضع للتفسير السيكولوجي العام،(٣) غير أنه يمكن حصر البحوث الخاصة التي تتناول السلوك الإجرامي في علم واحد هو علم النفس الجنائي الذي يُعَد فرعًا من علم النفس الاجتماعي، الذي يستند بدوره إلى علم النفس العام.

•••

يميز علم النفس الجنائي بين درجتين من السلوك المخالف للقانون: سلوك الأحداث القُصَّر، وسلوك الكبار الراشدين، ويُطلق على الأول لفظ delinquency(٤) وعلى الثاني criminality، ويمكن من الوجهة القانونية البحتة ترجمة اللفظين بكلمة إجرام، غير أننا نؤثر أن نفرِّق بينهما لفظًا، للإشارة إلى التفرقة القائمة الآن في معاملة كلا الفريقين فتترجم delinquency بجناح، ونقصر لفظ إجرام على criminality، ولفظ جُناح (بالضم) يفيد معنى الإثم كما ورد في قواميس اللغة (ص١٧٤ من كتاب المصباح المنير)؛ وعلى ذلك يكون مرتكب الإثم delinquent هو الجانح في مقابل المجرم criminal.

•••

يقسَّم السلوك الجانح والإجرامي من حيث أوجه دراسته السيكولوجية إلى المراحل الآتية: (١) الدوافع إلى ارتكاب الفعل المخالف للأخلاق والقانون وتفاعل هذه الدوافع مع البواعث الاجتماعية. (٢) إثبات إدانة المتهم، ويتناول هذا الموضوع نقد الشهادة وأثر تطور الذكريات والنسيان وعوامل خداع الحواس وتشويه الإدراك، ثم استخدام بعض الوسائل العملية في التحقيق الجنائي. [٥] (٣) تقدير المسئولية الجنائية، وبالتالي تحديد نوع العقاب ودرجة شدته، أو بعبارة أعم: تحديد نوع المعاملة سواء قُصِد منها العقاب أو الوقاية أو الإصلاح، وسنكتفي فيما يلي بالإشارة إلى أهمية المنهج التكاملي في دراسة أسباب الجريمة ووسائل المعاملة.

أسباب الجريمة: الرأي الأخير الذي انتهى إليه العلم في تعليل الإجرام هو أنه لا يمكن تفسير السلوك الاجتماعي الإجرامي بإرجاعه إلى عامل واحد أساسي، بل إنه يجب اعتبار عدة عوامل متفاعلة تفاعلًا ديناميكيًّا، شأنه في ذلك شأن أي ضرب من ضروب السلوك، ثم إنه لا يوجد نموذج واحد ثابت للمجرم، وأنه يتعذَّر – إن لم يكن من المحال – وصف شخصية المجرم بطريقة مطلقة، بل ما يجب عمله هو التمييز بين أنواع الجرائم المختلفة وربط هذه الأنواع بملابساتها الاجتماعية والثقافية، وعلى مثل هذا الأساس قد يوفَّق العالم في التفرقة بين نماذج متعددة من المجرمين، غير أن المحاولات لتصنيف الجرائم والمجرمين لا تزال في طورها الأول ولم تُسْفر بعد الدراسات التصنيفية عن نتائج حاسمة.

وبالاطلاع على تطور النظريات في علم الإجرام يتبين لنا أن العلماء لم يكتشفوا قيمة المنهج التكاملي في الدراسات الاجتماعية إلا بعد محاولات

عدة بدأت منذ قرن ونصف، وتتخلَّل هذه المرحلة الطويلة فترات من التقدم والتقهقر حتى إن كثيرًا من الحقائق الجزئية الثابتة اليوم قد سبق الكشف عنها ثم أُهمِلَت ثم أعيد كشفها، ولم تستقر علميًّا إلا بعد إدماجها في نظرية شاملة تراعي مختلف جوانب الشخصية الإنسانية في مختلف الأوساط التي أحاطت بها أثناء تكوينها وتطورها.

بدأت المحاولات العلمية الأولى لإنشاء علم الإجرام في أوائل القرن التاسع عشر، وكان العلماء ينظرون إلى الجريمة كأنها نتيجة ضرورية للظروف الاجتماعية، واتجه الاهتمام في بادئ الأمر إلى دراسة توزيع الجرائم حسب المناطق والبيئات، وأدت هذه البحوث إلى تكوين المدرسة المعروفة بالمدرسة الجغرافية، ولم يقتصر أصحاب هذا المنهج على دراسة توزيع الجرائم وتغيُّر نسبها، بل قاموا أيضًا بتحليل جناح الأحداث وإجرام محترفي الجريمة، وقامت مدرسة ثانية تؤمن بالحتمية الاقتصادية قصرت اهتمامها على دراسة الصلة بين الجريمة والظروف الاقتصادية، وكان اتجاه المدرستين، الجغرافية والاقتصادية، اتجاهًا علميًّا سليمًا وإن كان جزئيًّا، وقد أسفرت بحوثهما عن حقائق جزئية كان في استطاعة علم الإجرام الناشئ الاستناد إليها لمواصلة تقدمه، غير أنه حدث في الربع الأخير من القرن التاسع عشر أنْ تحولت النظرة الاجتماعية إلى الجريمة إلى نظرة فردية بيولوجية، وذلك عندما نشر لمبروزو **Lombroso** عام ١٨٧٦م كتابه الشهير عن الإنسان المجرم. يُعد لمبروزو الجريمة ظاهرة فردية؛ وعلى ذلك يُعنَى بدراسة المجرم(٦) وقياس سماته الحسمية للكشف عن الصلة بين هذه السمات والجريمة، ويتلخص رأي لمبروزو في الجريمة في أن المجرم مجرم بفطرته

أو بحكم وراثته، وأنه يتميز جسميًّا بما يُعْرَف بوصمات الانحلال والفساد stigmata of degeneracy مثل عدم تماثل شطرَي الجمجمة، ضخامة الفك الأسفل، فطس الأنفس وانفراج فتحتيه، قلة شعر الذقن، قلة الحساسية للألم، تشويه شكل الأذن، غلظ حاجب العين ... إلخ، وإذا توافرت في شخص واحد خمس أو أكثر من هذه الوصمات فمن المحقَّق أن يكون من الطراز الإجرامي، ومن ثلاث إلى خمس يكون من الطراز الإجرامي الناقص، أما وجود أقل من ثلاث وصمات في شخص ما فيخرجه من دائرة المجرمين.

وليست هذه الوصمات سبب النزعة الإجرامية، بل هي مجرد دليل إما على ارتداد صاحبها إلى طور الهمجية أو فساده وانحلاله، وعلى أنه من الطراز الشبيه بالصرعي epileptoid، ويعجز المجرم – بحكم طبيعته الفاسدة – عن قمع نزعته الإجرامية إلا إذا كانت ظروف حياته جيدة بصفة استثنائية، بحيث تحول دون نمو النزعة الإجرامية وتنشيطها، وإن كان لمبروزو يعتبر الانحلال الوراثي والارتداد إلى طور الهمجية من العوامل الأساسية للإجرام، غير أنه يجب أن نثبت إنصافًا له أنه أعاد في بحوثه المتأخرة إلى القول بأن تأثير الوراثة قد يكون يسيرًا لدى بعض المجرمين، في حين يكون للعوامل الاجتماعية والاقتصادية الأثر الأكبر في تعيين الإجرام، كما أن لمبروزو لم يقتصر على الناحية الجسمية في دراسته للمجرم، بل أشار في الجزء الثالث من كتابه إلى نفسية المجرم، غير أن علاجه لهذا الموضوع كان سريعًا عابرًا لا يخلو من كثير من الخلط والتناقض، فيقرر مرة أن المجرم شجاع مقدام، ومرة أخرى أنه جبان هيَّاب، ويصف المجرم بوجه

عام بأنه عديم الشعور متقلِّب الأطوار مغرور بنفسه قاسي القلب مُنْحَل الأخلاق، مقدم بإسراف على شرب الخمر وعلى القمار وارتكاب الفحائش.

إن النقص الجوهري الذي يشوه آراء لمبروزو ويقضي على قيمتها العلمية أنه لم يقم بدراسة مقارنة بين المجرمين وغير المجرمين في تحديد السمات الجسمية المميزة للمجرم، وقبل ذكر البحوث التجريبية التي قوَّضت أسس النظرية اللمبروزية يجدر بنا أن نشير إلى المحاولة التي قام بها الطبيب الفرنسي بروسبير دسبين **Prosper Despine** في وضع أساس علم النفس الجنائي في الجزأين الثاني والثالث من كتابه «علم النفس الطبيعي» سنة ١٨٦٨م، وفي دراسته الخاصة لعقلية المجرمين سنة ١٨٧٢م، وينتهي دسبين إلى أن المجرم ليس مريضًا جسميًّا أو عقليًّا مع استثناء حالات قليلة، حقًّا إن المجرم يبدو عليه شيء من الشذوذ النفسي، غير أن هذا الشذوذ لا يصيب الناحية العقلية والفكرية، بل الناحية النزوعية والوجدانية وخاصة الميول الأخلاقية، بيد أن هذه الانحرافات لا تكوِّن في نظر دسبين شذوذًا عقليًّا بالذات، إذ إنها تصادف أيضًا لدى أشخاص حَسَني السير والسلوك، غير أن هؤلاء الأشخاص يتمتعون بالقدرة على ضبط النفس وقمعها.

أما الناحية الشاذة الحقيقية التي تميز المجرم فهي في تكوينه الخُلُقي، فهو عاجز عن إدراك مصلحته الحقة، عاجز عن التعاطف مع الآخرين وعن إدراك معنى الواجب والمسئولية، هو عديم التبصر، فاقد الشعور بالندم وعاجز عن الإفادة بتجاربه السابقة، يذكِّرنا هذا الوصف بما جاء في

مقال الدكتور صبري جرجس عن الجريمة السيكوباتية المنشور في مجلة علم النفس (أكتوبر ١٩٤٨م)، غير أن دسبين يذهب إلى ضرورة إصلاح المجرم وتقويمه وإعادة تربيته، أما إذا لم تُجْدِ التربية فلا بد من عزله اتقاءً لشره دون معاقبته، إذ إن أثر العقاب ضئيل جدًّا من الوجهة الإصلاحية.

لم يقدم دسبين هذه النتائج بصورة قاطعة، فهو يشعر بنقص بحوثه داعيًا غيره إلى مواصلة البحث في الاتجاه الذي رسمه، لكن للأسف لم يحاول أحد حتى بدء هذا القرن الأخذ بآرائه وإعادة النظر فيها، فقد رأينا كيف تحوَّل الاهتمام مع لمبروزو وتلاميذه إلى دراسة الناحية الجسمية خاصة، واعتبار المجرم شخصًا فاسدًا ومنحلًّا بطبعه.

ولكن آراء لمبروزو لم تصمد طويلًا في وجه النتائج التي أسفرت عنها الملاحظات الإحصائية التي قام بها الدكتور جورنج على ثلاثة آلاف من نزلاء السجون في إنجلترا،(٧) ويقرر جورنج أنه لا يوجد مطلقًا ما يمكن عدُّه نموذجًا جسميًّا للمجرم، وأن النتائج الإحصائية للأقيسة التي أُجريَت على المجرمين لا تختلف عنها في غير المجرمين، وأن الفرق في الأقيسة الجمجمية بين طلبة كمبردج وطلبة أكسفورد لا يختلف عن الفرق الموجود بين المجرمين وغير المجرمين.

وهناك محاولات أخرى لإرجاع الإجرام إلى عامل أساسي واحد، فبعضهم يؤكد أهمية ما يعتري جهاز الغدد الصم – أي الجهاز الهرموني – من اختلال، وأصحاب هذا الرأي هم الذين يقررون أن نظام الهرمونات في الجسيم هو الذي يعين سمات الشخصية وما سيتخذه المرء فيما بعد من اتجاهات في المواقف الاجتماعية المختلفة، ويعد غيرهم الضعف العقلي

السبب الرئيسي في الإجرام،[٨] وأن القدرة على تقدير عواقب الأفعال كفيلة وحدها بقمع النزعة الإجرامية، ويجهل أنصار هذا الرأي ما للعوامل النفسية الانفعالية من أثر في توجيه التفكير في تشويهه، كما وضحت ذلك مدرسة التحليل النفسي، ومن جهة أخرى نرى بعض العلماء يُهملون العوامل الوراثية والعوامل الجبلِّيَّة إهمالًا يكاد يكون تامًّا، ويُلقون تبعة الإجرام على اضطراب الصلات العائلية أو تأثير الجيرة والمخالطة وما يقوم عليه هذا التأثير من محاكاة وتعاطف، أو تأثير العوامل الاقتصادية وخاصة الفقر، أو إلى ضعف العقيدة الدينية ... إلخ.

وقد قام ميكايل وأدلر في كتابهما عن الجريمة والقانون وعلم الاجتماع[٩] في الفصل الخامس الخاص بأسباب الجريمة (ص٨٨–١٦٩) باستعراض ما يزيد عن مائة بحث قام به علماء منفردون أو مشتركون في لجان ومؤسسات علمية اجتماعية للوقف على العوامل المؤدية إلى الإجرام، وقد انتهيا إلى أن هذه البحوث لا تسمح بالإجابة الصريحة الواضحة الوافية عن أي سؤال من الأسئلة الآتية:

هل يمكن تمييز المجرمين عن غير المجرمين بواسطة مجموعة ما من العوامل؟ وفي حالة الإيجاب: ما هي هذه العوامل؟ هل يمكن التمييز بين طرازين مختلفين من المجرمين؟ وما هي عوامل التمييز؟ هل يمكن عزل طراز من المجرمين يختلف عن غير المجرمين؟

ويذهب المؤلفان إلى أبعد من ذلك، ويقرران أن هذه البحوث – فضلًا عن عجزها عن تحديد أسباب الجريمة تحديدًا شاملًا دقيقًا – فشلت أيضًا في أن تقدِّم لنا نتائج علمية صحيحة في الدائرة الخاصة التي يتناولها

كل بحث على حدة؛ وذلك للأخطاء المنهجية والإحصائية التي لم ينتبه إليها معظم هؤلاء العلماء، إذ إن دقة العمليات الإحصائية لا تغني عن قيمة المنهج الذي يجب اتباعه في الملاحظة والتجريب، كما أنها لا تغني عن صحة البيانات التي يراد معالجتها بالطرق الرياضية الإحصائية.

والواقع أنه لا توجد حتى الآن نظرية واحدة شاملة لتفسير الإجرام، وأنه لا بد من أن يلتزم الباحث منهجًا ملائمًا لتعقُّد ظاهرة الإجرام، وهي لا تقل في تعقُّدها عن أي ظاهرة أخرى من ظواهر السلوك السوي أو الشاذ، ومما هو جدير بالملاحظة أن العلماء الذين يحاولون تفسير الإجرام بتفاعل عدة عوامل يرون أنفسهم مضطرين إلى انتهاج المنهج التكاملي الذي يعتبر كل مظهر سلوكي نتيجة حتمية لتفاعل العوامل البيولوجية والنفسية والاجتماعية بطريقة ديناميكية مطَّردة.[١٠]

فهؤلاء العلماء ينظرون إلى الشخصية كميدان لصراع عدة عوامل داخلية من ميول ورغبات وانفعالات، وأن هذا الميدان مرتبط ارتباطًا وثيقًا بميدان البيئة الاجتماعية والثقافية الذي هو بدوره ميدان لصراع عدة قوى متباينة في مضمونها وفي اتجاهها، وكل عامل من هذه العوامل الفردية والاجتماعية يشترك في تحديد السلوك في هذه اللحظة أو تلك، في هذا الموقف أو في غيره من المواقف، ولكل عامل أثر ترجيحي أو احتمالي في تعيين السلوك، سواء كان سلوكًا متفقًا مع المُثُل الأخلاقية والاجتماعية أو سلوكًا مخالفًا لهذه المُثُل، فوفقًا لكل موقف خاص وتبعًا لتاريخ كل شخص وملابسات تكوينه وتربيته[١١] يزداد الأثر الترجيحي لهذا العامل دون غيره، أو لمجموعة بعض العوامل دون غيرها، مع العلم بأن النتيجة المحصلة من

ترجيح مجموعة ما من العوامل على غيرها في تعيين المظهر السلوكي مرتبطة ارتباطًا وظيفيًّا وديناميكيًّا بما أصاب العوامل الأخرى من ضعف في تأثيرها الترجيحي في تعيين هذا المظهر السلوكي بالذات، وبناءً على هذا الاتجاه التكاملي في البحث – وهو الاتجاه الوحيد الذي يراعي تعقُّد الظاهرة السلوكية الإنسانية – يتضح لنا ما سبق أن قررنا أن تفسير السلوك الإجرامي لا يختلف في منهجه ولا في تحديد عوامله عن تفسير أي ظاهرة سلوكية، سواء حكمنا عليها من الوجهة الأخلاقية والاجتماعية بالخير أو الشر.

نعم، إن تطبيق المنهج التكاملي يقتضي أن يسبقه الوصف والتحليل والتصنيف للوقوف على جميع العوامل التي يجب إدخالها في تفسيرنا الشامل، ولكن يجب أن تكون الروح التكاملية هي المسيطرة، بحيث لا يقف البحث عند مرحلة الوصف والتحليل والتصنيف، بل يتجاوزها إلى إعادة بناء الظاهرة – التي هي موضوع البحث – بناءً علميًّا تفسيريًّا، فبينما كانت البحوث القديمة تُعْنَىَ بالإجرام على الإطلاق أصبحت تنظر إلى المجرمين والجانحين كحقائق واقعية تعيش في بيئة واقعية لها صفاتها الخاصة، وقد أدى هذا الاتجاه الجديد إلى محاولة تصنيف المجرمين لا تصنيف الجرائم؛ لأن الجريمة لا تكتسب كل دلالتها السيكولوجية والاجتماعية إلا إذا رُبِطَت ارتباطًا وظيفيًّا بنفسية المجرم، والتصنيف الشامل للمجرمين يمهد لنا السبيل إلى التعليل العلمي؛ وذلك لأن التصنيف هو في آن واحد نتيجة محاولات تفسيرية سابقة وموجِّهًا لتفسيرات لاحقة أكثر شمولًا وعمقًا من التفسيرات الأولى.

العقوبة والإصلاح: وإذا كان الأمر في تفسير الجريمة كما رأينا فيترتب عليه أن وسائل العلاج الفرعية أو الجزئية غير مُجْدِية، وأنه لا بد من وضع برنامج إصلاحي شامل متكامل النواحي، وفي ميدان العلاج أيضًا لم تُدْرَك أهمية المنهج التكاملي إلا بعد محاولات عديدة بدأت منذ أوائل القرن التاسع عشر، غير أن النظرة التكاملية في الوقاية والعلاج لم تظفر بعد بما ظفرت به دراسة أسباب الجريمة من تأييد وتعضيد، فيذهب بعض علماء الاقتصاد إلى أن نفقات الإصلاح – إذا أريد فعلًا تحقيق إصلاح شامل – ستفوق بكثير ما تتحمَّله الدولة من نفقات في قمع الجريمة ووقاية المجتمع وما يصيب المجتمع من خسارة وتبديد للثروات المادية والمعنوية من جراء الاعتداءات الإجرامية، كأن شر الجريمة أخف وطأة من شر الإصلاح في نظر علماء الاقتصاد! إننا لا نذهب إلى أن الجريمة يمكن استئصالها من جذورها، فالجريمة دليل على نقص المجتمع البشري، كما أنه دليل على نقص الإنسان من حيث هو عامل اجتماعي، إذ إنه لا يمكن تحقيق التوفيق التام بين مجموعة الدوافع الإنسانية وما يقتضيه النظام الاجتماعي الأمثل، فليس الكمال من نصيب الإنسان، كما أنه لا يمكن تحقيق الكمال في المجتمع الإنساني، ولكن الحكمة تقضي بأن ننشد الكمال ما استطعنا إليه سبيلًا، وأن نعترف في الآن ذاته بحدود القوى البشرية. (١٢)

•••

كل فعل مخالف للقانون أو مُضِر بصالح الجماعة يستتبع رد فعل من السلطة أو من الجماعة، ورد الفعل الأول هو الدفاع عن قدسية القانون وعن مصلحة الجماعة بتعجيز الآثم عن العودة إلى إثمه، ولكن لا يقتصر

موقف المجني عليه على مثل هذا الموقف السلبي – أي موقف الدفاع – بل يتعدَّاه إلى موقف إيجابي، هو إرضاء الرغبة في الانتقام والتشفِّي؛ ولهذا السبب تنطوي دائمًا فكرة العقوبة في ذهن المجني عليه على عنصر تعذيب الجاني وإيذائه لا مجرد اتقاء شره بحبسه وعزله عن المجتمع، ثم إن العقوبة المذلة المؤلمة لا يُقْصَد منها فقط عقاب الجاني بل ردع الآخرين، والأوضاع القانونية الحالية تؤيد هذا الاتجاه في التفكير إلى حدٍّ كبير، كما أنها تؤيد الرأي القائل بأن الوسيلة المُثْلى لخفض نسبة الجرائم هي التشديد في العقوبة والإسراع في تنفيذها والعمل على ألا يفلت مجرم من يد العدالة.

ويذهب أنصار العقوبة إلى أن للعقوبة المؤلمة الرادعة قيمة إصلاحية، وإلى أن المجرم بعد قضاء مدة العقوبة الأولى سيُحْجِم عن معاودة الإجرام خوفًا من العقوبة وفرارًا من ألمها، وإلى أن الإقامة في الحبس تتيح له الفرصة للإقلاع عن عاداته السيئة، كما أنها تجعله يدرك عدم جدوى الجريمة في نهاية الأمر، ويقال أخيرًا في الدفاع عن قيمة العقوبة من الوجهة الاجتماعية إنها ترضي الرأي العام وتعيد الطمأنينة إلى النفوس، وتقوِّي التضامن الجمعي وتنمِّي الشعور باحترام الأخلاق والقوانين. (١٣)

غير أن التجربة والإحصاءات وتتبع سلوك المجرمين بعد خروجهم من السجن لم تلبث طويلًا أن أبرزت نقائص نظام العقوبة، بل ضرره في أغلبية الحالات، ويمكن القول أولًا: إن الأساس السيكولوجي الذي يقوم عليه نظام العقوبة المؤلمة المذلة أساس ناقص؛ لأن سلوك الفرد لا يخضع دائمًا – وبطريقة مباشرة – لمبدأ اللذة والألم كما يخضع له سلوك الحيوان أو الطفل الصغير، وليست نتيجة الألم دائمًا الخوف منه، ولا يؤدي دائمًا

الخوف من الألم إلى تجنُّب الشر وعمل الخير، فقد تم الاتفاق نهائيًّا على أن القيمة الإصلاحية للخوف ضئيلة جدًّا وعلى أنها قيمة سلبية، في حين أن الإصلاح يجب أن يقوم على أسس إيجابية، فالخوف من الألم قد يزيد المجرم إمعانًا في إجرامه ويدفعه إلى الاحتيال للفرار بشتى الوسائل من وجه العدالة، ومن المعروف أن محترفي الإجرام وخاصة في ميادين الأعمال التجارية والسياسية – وهم من أكثر المجرمين خطرًا على النظام الاجتماعي – يُتقنون وسائل التلاعب والخداع لتجنُّب الإدانة، وأن نسبة مَنْ يُقْبَض عليهم من هؤلاء المحترفين أقل بكثير من نسبة المقبوض عليهم ممن يسلكون سبيل الإجرام لأول مرة تحت تأثير عوامل انفعالية عنيفة.

هذا فضلًا عن تأثير العقوبة في نفسية المجرم وخاصة المجرم العرضي، فالعقوبة تعزل الجاني وتجعل منه عدوًّا للمجتمع وتثبت فيه هذه الصفة التي لا تلبث أن تصبح وصمة اجتماعية تلاحقه طول حياته، وتقوم أحيانًا عقبة في سبيل اكتساب تقدير الآخرين حتى ولو بذل أقصى جهده في إصلاح نفسه وتقويم سلوكه.

وأخيرًا يجب الإشارة إلى أن توقيع العقوبة الذي يبدو أنه يُنهي المشكلة لا ينهيها في الواقع؛ لأنه عمل سلبي يحول دون التفكير في وسائل الإصلاح والوقاية، والإصلاح لا يمكن أن يتمَّ إلا بعمل إيجابي يقتضي البحث العلمي عن العوامل التي أدت إلى انتشار الإجرام، مما يمهد السبيل إلى إيجاد وسائل الوقاية عن طريق ضبط الظروف الاجتماعية وتوجيهها.

ومهما يكن من أمر المناقشة التي تدور بين أنصار العقوبة المؤلمة وبين أعدائها فإنه قد حدث فعلًا من الوجهة العملية تغير محسوس في موقف

القضاة إزاء المجرم، بحيث إن فكرة العلاج والإصلاح كثيرًا ما تلطِّف من شدة العقوبة، وهذا التحول واضح جدًّا في محاكم الأحداث، فبينما كان القضاء في الماضي يقدر العقوبة تبعًا لخطورة الإثم أصبح اليوم يراعي أحوال الجناح ويستعين بخدمات الطبيب العقلي والسيكولوجي والزائر الاجتماعي في توضيح ظروف الجانح النفسية والاجتماعية وتتبع حياته منذ الطفولة، وذلك للكشف عن أحسن الوسائل لإنقاذ الجانح وتحويله إلى مواطن مفيد، وقد أدت هذه الطريقة العلمية والإنسانية معًا في معاملة الجانحين إلى نتائج مشجِّعة حقًّا كما هو الأمر مثلًا في معاهد بورستل في إنجلترا. (١٤)

ومع تقدم البحوث الاجتماعية وبإقناع الرأي العام بضرورة الاعتماد في ميدان مكافحة الجريمة على البحوث العلمية لا على الإجراءات التي توحي بها الانفعالات، سيشمل النظام المتبع في معاملة الأحداث الجانحين معاملة المجرمين الراشدين أنفسهم، أما الخطوة الأخيرة التي يجب تحقيقها فهي أن يتجاوز العلاج المجرمين كأفراد لكي يشمل في دائرته المواقف الثقافية والاجتماعية التي تحيط بالمجرمين، وعندئذٍ سيصبح مشروع مكافحة الجريمة بطريقة إيجابية جزءًا لا يتجزأ من مشروع الإصلاح الاجتماعي المتكامل.

الهوامش

(١) Kimball Young: Personality and Problems of Adjustment. London, 1947.

(٢) Paul Schilder: Problems of crime, in psychoanalysis Today; p. 350, International Universities Press. New York, 1944.

(٣) ليس التفسير السيكولوجي هو التفسير النفسي، بل التفسير بالعوامل الثلاثة الفسيولوجية والنفسية والاجتماعية متكاملة.

(٤) يقال أحيانًا زيادة للتوضيح **juvenile delinquency** غير أن لفظ **delinquency** أصبح مقصورًا على ما يقوم به الأحداث من خرق القانون. انظر: **Hinsie and Shatzky: Psychiatric Dctionary**.

(٥) راجع بهذا الصدد ما جاء في كتابنا: «مبادئ علم النفس العام» عن التحقيق الجنائي (ص١١٦-١١٧)، وعن تطور الذكريات (ص٢١٨).

(٦) يقصد لمبروزو فئة محددة من المجرمين.

(٧) **Charles Goring: The English Convict, London, 1913**.

(٨) بالاعتماد على بعض الإحصاءات يبدو أن ضعاف العقول يخالفون عادةً دستور الأخلاق الجنسية، راجع في مجلة علم النفس عدد أكتوبر ١٩٤٨م مقال الدكتور وليم الخولي عن المرض العقلي والجريمة ص٢٢٥.

(٩) **Jerome Michael and Mortimer J. Adler: Crime, Law and Social Science. London, 1933**.

(١٠) راجع بهذا الصدد كتاب كمبل يونج وكتاب ميكايل وأدلر اللذين سبق ذكرهما، ونظرية كورت ليفين في مقال الدكتور ماهر كامل المنشور في عدد يونيو ١٩٤٨م من مجلة علم النفس، وأيضًا الكتب الآتية:

Edwin H, Sutherland: Principles of Criminology. New York, 1939.

F. Tannenbaum: Crime and the Community, Cinicinnati, 1938.

Cyril Burt: The Young Delinquent London 1925.

P. Rey Herme: La Réducation de la Jeunesse Délinquente, Patis, 1945.

Sheldon and Eleanor Glueck: Unraveling Juvenile Delinquency.1950.

(١١) يجب أن نشير هنا إلى أهمية الدراسات التي قامت بها مدرسة التحليل النفسي؛ لربط السلوك الراهن بمراحل تكوين الشخصية في سني الطفولة والمراهقة.

(١٢) راجع الفصل الرابع في الأسس النفسية للتكامل الاجتماعي، حقًّا إن التقدم الروحي في الإنسانية لم يتم إلا ببطء وبفضل ما بذله آلاف من الأبطال المجهولين من جهد وتضحية،

غير أنه لا يزال سطحيًّا يغمره من كل جانب التقدم الميكانيكي المادي الأعمى، والتقدم الروحي لم يتجاوز بعد حدود المعاملات الفردية أو المعاملات الجماعية المحدودة، أما في الميدان الدولي لا تزال النزعات العدوانية التعسفية هي المسيطرة حتى أنه ليخيَّل أحيانًا للمرء أن نظام الاسترقاق الذي كان معروفًا لدى الأقدمين من اليونان والرومان أخف وطأة — على الرغم من شناعته — من الاسترقاق المقنَّع الذي يعانيه الأفراد والشعوب في الوقت الحاضر.

(١٣) يكشف التحليل النفسي في المجرمين العصابيين عن حاجتهم إلى العقاب تخفيفًا لما يعانونه من شعور بالإثم، ويقول علماء التحليل النفسي: إن العقوبة ليست فقط من حق المجتمع بل أيضًا من حق المجرم نفسه.

(١٤) راجع في مجلة علم النفس، عدد أكتوبر ١٩٤٨م، ص١٧٩، مقال الدكتور حسن الساعاتي عن نظام هذه المعاهد ومدى نجاحها في إصلاح الشباب الخارج على القانون.

الفصل السادس

علم النفس الصناعي

تشجيع الصناعة في مصر وتنظيمها من الأسس الجوهرية لنهضتنا القومية، ويجب أن يكون هذا التنظيم عمليًّا واجتماعيًّا معًا بحيث يشمل جميع نواحي النشاط الصناعي: تهيئة أحسن الظروف الطبيعية من ضوء وحرارة وهواء، مراقبة الضوضاء وعلاجها، اختيار أكفأ العمال لكل نوع من الأعمال بحيث يؤدي تكييف العامل للمهنة والمهنة للعامل إلى زيادة الإنتاج مع الاقتصاد في المجهود، وذلك عندما يزداد العامل شعورًا بكفاءته وملاءمته للعمل، وما يتبع ذلك من الشعور بالاطمئنان والرضا والتقدير، تحليل أنواع الأعمال المختلفة وما تتطلَّبه من حركات لتنظيم هذه الحركات وإزالة الحركات الضارة أو العائقة أو الضائعة مما يؤدي إلى الاقتصاد في المجهود وزيادة الإنتاج وتحسينه، تحسين العلاقة بين العمال والمشرفين عليهم على أساس من العناية والتفاهم لا مجرد إصدار الأوامر، معالجة الحوادث ونظام التأمين الاجتماعي والمكافآت، تنظيم أوقات الفراغ وإيجاد ميادين جديدة للنشاط الاجتماعي والثقافي، إعادة توجيه الذين أصيبوا بعاهات لا تحول دون قيامهم بعمل جديد ملائم لهم ... إلخ.

إن كل هذه الأمور يقوم بمعالجتها وتنظيمها جماعة من الأخصائيين في علم النفس، ويُطلق على هذا الفرع من علم النفس: علم النفس

الصناعي **Industrial Psychology** ، وبالإضافة إلى العمليات التي سبق ذكرها يهتم هذا الفرع الهام من علم النفس التطبيقي بدراسة أهم وسائل الإعلان والدعاية، كما أنه يقوم بتحليل الأسواق المختلفة تمهيدًا للإعلان عن بعض السلع وترويجها.

ولا بد من أن يستعين السيكولوجي الصناعي بمَنْ لهم خبرة بالهندسة والاقتصاد، كما أنه يستعين بالطبيب وبالسيكولوجي الإكلينيكي لدراسة المشكلات السلوكية وما يتصل بها من ظروف ناشئة في المعمل.

ومما هو شبيه بالعمل الذي يقوم به السيكولوجي في المصنع عملية التوجيه المهني في المدارس لمعرفة مَنْ هو صالح لمواصلة دراسته الثانوية المؤدية إلى الدراسات العليا؟ ومَنْ هو كفء للدراسات العملية مثل التي تقدِّمها مدارس الصناعات التطبيقية.

هذا فضلًا عن طرق اختبار ذكاء التلاميذ لتكوين فصول متجانسة وتحقيق الوفاق بين مستوى الفصل ومواد المنهج وطرق تدريسه، وكذلك اختبارات الشخصية وما يترتب عليها من إجراءات إرشادية وعلاجية يقوم بها المختصون في العيادات السيكولوجية الملحقة بالمدارس.

وأخيرًا يجدر بنا أن نشير إلى ناحية هامة من نشاط الأمة وهي تنظيم الجيش بأحدث الوسائل العلمية، فأنظمة الجيوش الحديثة تتولَّاها هيئة من الأخصائيين، وخاصة في بعض الأسلحة مثل الطيران والمدفعية ومختلف وسائل النقل الميكانيكي، فمن البديهي أن هذه الأعمال المختلفة من قيادة طيارة أو سيارة أو دبابة أو استخدام المدافع على اختلاف أنواعها

تتطلب من القائمين بها قدرات ميكانيكية خاصة يمتاز بها بعضهم دون بعض، وقد لجأت الجيوش الحديثة في تنظيم مختلف الأسلحة والفرق إلى سيكولوجيين لاختبار الجنود واختيار أصلح الأشخاص لكل عمل معين، والدوائر العسكرية العليا في مصر تفكر جديًّا في استخدام هذه الوسائل العلمية الحديثة لتحقيق أكبر قسط من الكمال والتوفيق في تنظيم مختلف الأسلحة، خاصة بعد أن تقرر تقوية الجيش وتعزيز وسائله الهجومية والدفاعية.

فالمصنع والمدرسة والجيش، تلك هي الأركان الثلاثة التي يجب تدعيم أنظمتها بصفة علمية، بحيث تؤدي ما هو مرجو منها من فائدة في سبيل نهضة قومية شاملة مطَّردة؛ ولهذا يصبح من واجب الجهات العلمية التي تقوم بالدراسات السيكولوجية أن تستعدَّ منذ الآن – وبطريقة منظمة شاملة – لمواجهة هذه الطلبات الحيوية، ويجب تنسيق الجهود بين الهيئات العلمية في الجامعات وفي معاهد التربية العليا للمعلمين والمعلمات.

ولكن مما يؤسَف له حقًّا أن المشرفين على مستقبل البلاد – سواء في الدوائر الحكومية الإدارية أو في معاهد العلم التي تهتم بتدريس علم النفس والتربية – لم يعملوا شيئًا يُذكَر لتطبيق علم النفس لتحسين حالة الطوائف المختلفة التي يتكون منها الشعب.

فإذا نظرنا إلى المدارس وتساءلنا عما عُمِل فعلًا في ميدان تطبيق الاختبارات لتوجيه التلاميذ حسب قدراتهم واستعداداتهم وإنشاء فصول خاصة لضعاف العقول أو للموهوبين من أبناء الأمة لا نجد شيئًا جديرًا بالذكر.

وإذا تحوَّلنا شطر المصانع والحياة العمالية للوقوف على ما تمَّ بصدد تنظيم العمل الصناعي على أسس علمية سيكولوجية لمحاربة الإهمال والتبذير، وإذا بحثنا مدى «العناية» بالعامل لا مجرد إدارته وإصدار الأوامر إليه؛ لألفينا النتيجة محصورة في نطاق ضيق جدًّا لا يتجاوز إنشاء عيادة طبية ومطعم في عدد قليل من المصانع، وإذا تساءلنا: هل يبحث أولو الأمر في منشأ الحوادث التي تعالَج في العيادة، وما إذا كانت ترجع إلى عوامل فنية أو إلى المشكلات النفسية التي يعانيها العمال وجدناهم لا يدركون لمثل هذه الأسئلة معنى، معتقدين أنهم أدوا واجبهم لأنهم أمدُّوا العامل بالإسعافات الأولية.

وإذا حاول أحد أن يسترعي نظر أصحاب المصانع إلى التبذير الهائل الذي يصيب الإنتاج لعدم اختيار العامل وفقًا لاستعداداته وما يتطلبه كل عمل من مهارة أو قدرة خاصة، أو لعدم العناية بالمشكلات السلوكية والأزمات النفسية التي يشكو منها بعضهم، سواء كانوا من العمال أو من الرؤساء، فإنه لا شك فاشل في محاولته؛ لأن الأرباح الكبيرة التي قد يجنيها بعض أصحاب العمل تجعلهم عاجزين عن إدراك نواحي النقص المؤدية إلى التبذير في المواد الأولية وفي الوقت والمجهود، وكثيرًا ما سمعنا بعض المهندسين الصناعيين يصرِّحون بأن تنظيم العمل في ضوء ما يقدمه علم النفس الصناعي من اقتراحات ووسائل كفيل بخفض تكاليف الإنتاج والأسعار وزيادة الإنتاج وتحسينه، مما يؤدي إلى تحسين حال العمال من جميع الوجوه الصحية والفنية والاجتماعية دون خفض نسبة الأرباح.

•••

يجب أن ندرك تمامًا أن المشاكل الاقتصادية والتربوية والمهنية والاجتماعية التي نواجهها الآن في مصر ستزداد تعقُّدًا وخطرًا إذا نحن لم نتدبَّر الأمر منذ الآن ونفكر جديًّا في جميع الوسائل الصالحة لمعالجة هذه الحالة، ومما لا شك فيه أن من أهم وسائل الإصلاح الاعتماد على العلم لتنظيم النشاط، وعلم النفس الصناعي الذي يمتاز بصفات علمية وفنية واضحة – فضلًا عن نزعته الاجتماعية الصريحة – من أهم وسائل التنظيم والإصلاح، ويمكن حصر مسائل علم النفس الصناعي في النقط الثلاث الآتية:

(١) يجب إنشاء علم نفس صناعي في مصر جدير بأن يسمَّى علمًا؛ ولذلك يجب أن يقوم على الدراسة التجريبية المنظمة.

(٢) تطبيق علم النفس الصناعي بطريقة منظمة بحيث يخدم الأفراد دون المساس بكرامتهم وحقوقهم الإنسانية.

(٣) اشتراك الهيئات الحكومية والقومية المختلفة في تنظيم علم النفس الصناعي وتطبيقه وتحمُّل تبعة هذا التنظيم.

إن منشأ علم النفس الصناعي يرجع إلى ضرورة تحقيق التوافق والملاءمة بين العامل وعمله، أي اختيار أصلح عامل لعمل معين، ثم أدى هذا الاهتمام إلى اهتمام آخر، وهو تحقيق التوافق بين العمل والعامل، أي تنظيم العمل وتحديد مراحله وتحليل حركاته بحيث يؤدي القيام به إلى أكبر إنتاج بأقل مجهود.

وغرض علم النفس الصناعي – بوجه عام – غرض مزدوج، أولًا:

تعيين مقومات السلوك الإنساني بإزاء موقف معين، وذلك بطرق كمية وباستخدام المقاييس الموضوعية المقننة، وتجنُّب كل تقدير ذاتي قائم على التخمين والحدس، ثانيًا: بالاعتماد على النتائج التي تسفر عنها الخطوة الأولى التنبؤ بما يكون عليه سلوك الأفراد بإزاء موقف يُحْتَمل حدوثه ويكون ذلك أيضًا باستخدام الوسائل العلمية والمقاييس المختلفة.

ويُعْنَى علم النفس الصناعي بظروف الإنتاج وتقدير مداه في ميادين أربعة: الإنتاج المدرسي – الإنتاج المهني – الإنتاج العسكري – الإنتاج في ميدان الرياضة البدنية.

والمشكلات التي يمكن إثارتها بصدد التوجيه والاختيار كثيرة متعددة، فمنها ما يتعلق مثلًا باختيار نوع الدراسة التي تصلح لطفل معين: هل في استطاعته أن يواصل دراسته الثانوية بنجاح أو هو معرَّض للفشل والخيبة في الامتحانات نظرًا لوجود نقص في بعض القدرات التي يتطلبها هذا النوع من الدراسة؟ ومنها ما يتعلق باختيار المهنة: هل يستطيع هذا الشاب الذي يتدرب على مهنة معينة أن يصبح في المستقبل عاملًا ماهرًا؟ ألا توجد مهنة أخرى تسمح له استعداداته بأن يتفوق في مزاولتها أكثر من تفوقه في المهنة الأولى؟ وإذا فرضنا أن أحد المصانع استقدم آلات جديدة وأراد أن يكلف بعض عماله بإدارتها فأيهم أقدر من غيرهم على القيام بالعمليات الجديدة التي تتطلب قدرات عقلية وميكانيكية خاصة؟ وفي ميادين القتال: أيهم أقدر من غيرهم على تكوين فرقة قادرة على صد هجوم الأعداء في ظروف معينة؟ وإذا كنا بصدد وسائل النقل الميكانيكي إلى مَنْ نعهد بقيادة القطارات والسيارات والطيارات بحيث نضمن سلامة الركاب وتجنب

الأخطاء التي تعرض حياة الركاب للحوادث والموت؟

ربما يقول قائل: إن أحسن وسيلة إلحاق الطفل بالمدرسة أو تدريب الصانع المبتدئ على آلته والطيار على طيارته وقائد السيارة على سيارته؛ للوقوف على صلاحية كل منهم للعمل المكلَّف به، ولكن سني الدراسة طويلة تستغرق عددًا من السنوات يكون الطفل فيها قابلًا للتحصيل والتعلم، ثم ليس من السهل تغيير المهنة التي اقتضى تعلمها مجهودات متواصلة، هذا فضلًا عن الأثر النفسي السيئ الذي يتركه الانتقال من مهنة إلى أخرى بطريقة عشوائية مرهونة بظروف طارئة، وفيما يختص بقيادة وسائل النقل السريعة الجوية والبرية فأي خطأ كبير قد تكون له عواقب وخيمة جدًّا، وقد يؤدي أدنى سهو إلى إحداث الكوارث نظرًا لعجز الشخص عن تركيز الانتباه أو ضبط مزاجه الانفعالي، فلا بد من ضمان حسن النتيجة إلى أقصى حد ممكن قبل تعريض الشخص لبذل مجهودات لا تحقق في المستقبل كامل التوافق بينه وبين نوع العمل الذي يعد نفسه له؛ ولذلك يجب أولًا اختيار أصلح الأشخاص لعمل من الأعمال قبل الشروع في التعليم والتدريب.

وعلى ذلك تكون المهمة الأولى الملقاة على عاتق علماء النفس الصناعيين توجيه الأفراد لأنواع النشاط التي في استطاعتهم أن يأتوا فيها بأحسن النتائج، وذلك بواسطة اختبارات مختصرة يمكن تطبيقها في زمن قصير وموضوعة بحيث تسمح بالتنبؤ بما قد تكون عليه نتائج نشاطهم في أعمال أكثر تعقيدًا من تلك التي كُلِّفوا بها أثناء إجراء الاختبارات.

أما المهمة الثانية فهي اختيار أكفأ الأشخاص من بين المدربين للقيام

بعمل ما أحسن من غيرهم.

لنفرض مثلًا العمل على المخرطة في ورشة ميكانيكية، ففي حالة التوجيه Orientation نختار من بين مجموعة من الأحداث مَنْ يمتازون باستعداد خاص Special Aptitude للقيام بهذه الدراسة بنجاح، أما في حالة الاختيار selection فعلينا أن نختار من بين مجموعة من العمال الذين قضوا فترة التدريب Training واكتسبوا خبرة في هذا النوع من الأعمال مَنْ هم أصلح من غيرهم للقيام بهذا العمل في حالة ما يكون عدد المتقدمين لهذا العمل يفوق عدد العمال الذين يراد تشغيلهم، وذلك باختبار قدرتهم الفعلية Actual ability بوساطة اختبارات التحصيل أو الإنجازAchievement tests ، وإذا كانت هناك درجات في صعوبة عمل واحد فيمكن توزيع العمال حسب هذه الدرجات ومستويات قدرتهم Ability في تأدية العمل نفسه[١].

ولكن من جهة أخرى يهتم علم النفس الصناعي بتكييف العمل بحيث يلائم مستوًى معينًا من القدرة، كأن يُعْنَى بإزالة العوامل المؤدية إلى الحوادث الخطرة كالصدمات أو التسمم أو الإصابات الجسمية أو التشويهات والأمراض، كما أنه يُعْنَى بتبسيط الحركات وإيجاد الإيقاع الذي يتفق مع القدرة الحركية العامة مع مراعاة قابلية العامل للتعب، كما يُعْنَى بتحسين الأجهزة والآلات لا لزيادة الإنتاج فقط، بل لتسهيل إدارتها واستعمالها.

ومن مهمة علم النفس الصناعي أيضًا أن يكشف عن أنجع الوسائل للتكوين المهني وأصلح المناهج بحيث يصل العامل إلى إتقان مهنته في

أقصر مدة ممكنة بتجنب بعض الأخطاء، وبمقاومة بعض العادات والحركات السيئة التي قد يكتسبها دون أن يشعر بها، وذلك بتحليل العمل Job analysis وتعيين مراحل تعلمه سواء من الوجهة النفسية أو من الوجهة الحركية، كما في تعليم الآلة الكاتبة[٢] أو أجهزة التلغراف أو مختلف الأجهزة المستخدمة في الصناعة.

وأخيرًا يهتم علم النفس الصناعي بإيجاد الظروف الملائمة التي تسمح للمصابين في أثناء العمل بأن يستمروا في العمل بعد شفائهم، وذلك بتوجيههم نحو عمل جديد أيسر من العمل الأول، ولكنه مرتبط به ومتجانس معه إلى حد كبير.

توجيه – اختيار – إنقاذ المصابين بعاهات مستديمة وإعادة تشغيلهم – تنظيم المهن – تنظيم الإعداد المهني، تلك هي الوظائف الأساسية التي يؤديها علم النفس الصناعي.

•••

ليس من شك في أن علم النفس الصناعي يرمي إلى خدمة العمل بوجه عام، وإلى تحقيق رفاهية العامل وضمان سير المؤسسة الصناعية وتنميتها، غير أن كثيرًا ما ينظر العامل إلى السيكولوجي الصناعي نظرة ارتياب وحذر، معتقدًا أن مهمة السيكولوجي هو حمله على بذل أقصى المجهودات خدمة لصاحب العمل وخفض أجور مَنْ أصبح أقل صلاحية في تأديته العمل نتيجة للسن أو المرض؛ ولهذا الحذر أساس يرجع إلى الوسائل التي طبقها منذ نصف قرن الأمريكي تيلور**Taylor** ، فكان يبدأ بتعيين أقصى إنتاج يستطيع أن يصل إليه أكفأ عامل، ثم كان يطالب جميع

العمال بأن يصلوا إلى الإنتاج النموذجي وإلا هددهم بالرفت، ومما شجعه في هذه المعاملة الظالمة أن عدد المهاجرين المتعطلين كان كبيرًا وقتئذٍ بحيث كان العرض يفوق الطلب بكثير، ثم كان تيلور يعيد عملية الاختيار كل عدة سنين لرفت العمال الذين قلّ إنتاجهم على أثر الإنهاك الذي أصابهم بعد المجهود المُضني الذي كانوا يبذلونه للمحافظة على مستوى الإنتاج المطلوب منهم.

ولكن مثل هذا النظام لم يلبث طويلًا حتى ظهرت نقائصه العلمية والخُلُقية، فلجأ بعض أصحاب المصانع إلى وسيلة أخرى لزيادة الإنتاج، وذلك بإثارة المنافسة بين العمال بمنح أنشطهم مكافآت قد تصل أحيانًا إلى ٥٠٪ من الأجر الأساسي، غير أنه اتضح أن الدافع إلى الكسب الأكبر يضعف ويتضاءل إذا لم يراعِ صاحب العمل إرضاء الدوافع الأخرى التي لا بد من إرضاء بعضها لضمان الإنتاج المتواصل، وقد أسفرت بعض التجارب عن النتائج الآتية فيما يختص بترتيب دوافع العمل حسب أهميتها:

فالدافع الذي يأتي في المرتبة الأولى هو الاطمئنان إلى الاستمرار في العمل، فالشعور بالأمان وبضمان المستقبل أصبح اليوم في الظروف المضطربة التي تجتازها الإنسانية العامل الأول في تحقيق سعادة الإنسان وتوازنه، فالخوف المعنوي كالخوف المادي من شأنه أن يُضعف العزيمة ويشلَّ الحركة.

ثم يأتي في المرتبة الثانية توافر الشروط اللازمة للعمل المريح بإزالة عوامل الضجر والملل والتعب السريع.

ويأتي في المرتبة الثالثة والرابعة عاملان اجتماعيان هما: الوئام مع رفاق العمل، ثم حسن اختيار رئيس العمل أو المشرف على العمل، فلا شك في أن لنوع العلاقة الإنسانية القائمة بين العمال بعضهم مع بعض وبينهم والمشرفين عليهم أثرًا كبيرًا في تحقيق رضا العمال وتقوية روحهم المعنوية.

ثم تأتي في المرتبة الخامسة والسادسة الاعتبارات المالية – بشرط أن يكفي الحد الأدنى للأجر لسد حاجات العامل الأساسية ويضمن له حياة كريمة – وهذان العاملان هما: أولًا فرصة التقدم والترقية، وثانيًا الأجر المرتفع.

وأخيرًا هناك دوافع أخرى مثل الفرصة لتعلم مهنة جديدة أو القيام بعمل سهل في ظروف لا تتطلب عناءً كبيرًا، ولكن هذه الدوافع أقل أهمية من غيرها.

ويمكن أن نستخلص مما سبق ضرورة التوفيق بين حاجات العامل المادية وحاجاته النفسية والاجتماعية، فمن الخطأ أن ننظر إلى العامل كأنه مجرد آلة تستهلك كذا من الطاقة وتأتي بكذا من العمل، بل يجب أن ننظر إليه كإنسان من حقه أن يحيا حياةً كاملةً تضمن له الطمأنينة والرضا بإرضاء دوافعه المادية والمعنوية والاجتماعية على حد سواء.

فالغرض الذي يحق لعلم النفس الصناعي أن يرمي إليه هو ليس زيادة الإنتاج فحسب، بل التوفيق بين الإنتاج الأكبر ومصلحة أكبر عدد ممكن من العمال وكرامتهم؛ ولذلك يجب أن يُعتَبر الإنتاج المتوسط نموذجًا أو معيارًا للإنتاج العام، لا الإنتاج الأعلى لأكفأ عامل كما كان يصنع تيلور،

وبهذه الكيفية يساهم علم النفس الصناعي في تحقيق أحد وجوه العدالة الاجتماعية بين العمال بالدفاع عن أقلهم كفاءة.

•••

عندما يتجه علم النفس الصناعي اتجاهًا تكامليًّا بمراعاة جميع العوامل البيولوجية والنفسية والاجتماعية يصبح في استطاعته أن يؤدِّي أجلَّ الخدمات للعامل ولأصحاب العمل، والمجهودات التي بذلها العلماء في ميدان هذا العلم جديرة بالإعجاب حقًّا، فبصدد ضرورة وضع أصلح الاختبارات للتوجيه والاختيار اضطر العلماء إلى القيام بتحليل المهن المختلفة والوقوف على سلسلة الحركات التي يجب القيام بها لتأدية كل نوع من الأعمال على أحسن وجه من حيث المجهود والزمن والإنتاج، وقد بُدِئَ فعلًا منذ حوالي خمسين عامًا بتحليل أهم المهن، ولكن لا يزال المجال واسعًا شاسعًا، إذ إن عدد المهن بفروع كل مهنة يقرب حسب أحدث إحصاء أمريكي إلى عشرين ألف مهنة مختلفة.

وقد اتضح بعد المحاولات الأولى أنه يجب تحليل المهنة أولًا من حيث حركاتها العنصرية لا من حيث الوظائف الفعلية التي تتطلبها تأديتها، ومن أشهر العلماء الذين قاموا بدراسة الحركة وصلتها بالزمن فرانك جلبرث F. Gilberth،(٣) فقد لاحظ في أول الأمر أنه من المحال الاكتفاء بمشاهدة العامل أثناء قيامه بالعمل، ومحاولة وصف حركاته بألفاظ اللغة العادية، فإذا تأملنا في حركات العامل الذي يقوم بعملية تعبئة مظاريف أو علب فإن حركاته ستكون من السرعة والتعقيد بحيث يستحيل على الملاحظ أن يتتبعها ويصفها في آن واحد ويسجل ما يشاهده، ولتيسير عملية الملاحظة

والوصف قام جلبرث بإرجاع جميع الحركات الممكنة التي يقوم بها أي عامل يزاول أي مهنة على مجموعة محددة من الحركات العنصرية، وقد أطلق على العنصر الحركي لفظ ثربلج therblig وهو اسم هذا العالم بعد قَلْب حروفه، وقد حصر جميع الحركات العنصرية في سبع عشرة حركة: بحث – وجد – اختار – قبض – وضع – ضم – استخدم – فصل – راقب – نقل الفارغ – نقل المحمل – أطلق الحمل – استعد للعملية القادمة – وضع الخطة – إرجاء لا بد منه – إرجاء يمكن تفاديه – استراح.

وبما أنه يصعب في كثير من الحالات تتبع الحركات العنصرية وتحديد الزمن الذي تستغرقه كل منها لجأ جلبرث إلى تسجيل الحركات بالسينما ثم عرض الفيلم ببطء، وبالمقارنة بين عمال مختلفين من حيث المهارة والزمن كالمقارنة بين المبتدئ ومَن حذق الصنعة يمكن تحديد الحركات الضرورية والمفيدة وتمييزها عن الحركات غير المفيدة، ووضع أمثل المناهج للتعلم وأكثرها اقتصادًا للمجهود، كما أنه يصبح من اليسير وصف النشاط السيكولوجي الذي يضمن أحسن الإنتاج بأقل مجهود مستطاع، وبالتالي وضع الاختبارات للتوجيه والاختيار بحيث تكون ملائمة تمامًا لما يراد الكشف عنه من قدرات خاصة لدى الشخص الذي يجري عليه الاختبار.

وقبل أن نتحدث عن قيمة الاختبارات بوجه عام نود أن نشير بإيجاز إلى بعض النتائج العملية التي أدت إليها دراسة الحركة وصلتها بالزمن، وقد لخص بارنس[٤] هذه النتائج في ثمانية مبادئ:

(١) كلما أمكن ذلك يجب أن تبدأ اليدان نشاطهما وتنجزاه في نفس الوقت.

(٢)كلما أمكن ذلك يجب ألا تتوقف اليدان عن العمل في أثناء تأديته في نفس الوقت.

(٣)كلما أمكن ذلك يجب أن تتحرك اليدان في نفس الوقت وفي اتجاهات متقابلة متناظرة.

(٤)الحركات المتصلة المنحنية أفضل من الحركات المستقيمة التي تقتضي تغيرًا فجائيًّا في اتجاه الحركة.

(٥)كلما أمكن ذلك يجب أن يُؤلَّف بين أداتين أو ثلاث بحيث تكون أداة واحدة.

(٦)يجب إعفاء اليدين من كل عمل في استطاعة القدمين أو أي عضو آخر القيام به.

(٧)يجب أن تكون أجزاء «العدة» موضوعة في وضع ييسِّر القبض عليها واستخدامها بسرعة.

(٨)يجب أن يكون للأدوات والمهمات أمكنة ثابتة توضَع فيها.

تحليل العمل جانب أساسي من علم النفس الصناعي، والجانب المتمم له هو تحليل الشخص لمعرفة قدراته العقلية والحركية وسائر مقومات شخصيته، وتوجد أنواع مختلفة من الاختبارات التي تسمح بتحديد صلاحية الشخص أو عدم صلاحيته لعمل من الأعمال.

وأقدم هذه الاختبارات هي اختبارات الذكاء أو القدرة العقلية العامة أو المستوى العقلي العام مثل اختبار بينيه وسيمون**Binet & Simon** ،

ويسمح هذا الاختبار بتحديد مدى التأخر أو التقدم بالقياس إلى مستوى متوسط لكل سن زمنية، ومثل هذه الاختبارات مكوَّنة من مسائل تتطلب لحلها معرفة اللغة والحساب، وتعتمد على المعلومات المكتسبة والعمليات المجردة من حكم ومقارنة، وهناك اختبارات للذكاء لا تعتمد على اللغة بل على معالجة الأشياء وحل مسائل عملية.

واختبارات الذكاء المقننة على عدد كبير من الأفراد تسمح بإقامة التمييزات الدقيقة بين مستويات النمو العقلي العام ونتائجها جديرة بالثقة؛ لأن مجموعة الأسئلة الخاصة بكل سن عقلية تمتاز بالتنوع، ويترتب على ذلك أن التقديرات الخاصة بالعوامل العقلية العامة يقوِّي بعضها بعضًا، في حين أن التقديرات التي تتناول القدرات الخاصة تتعادل ويلغي بعضها بعضًا، فيكون الاختبار بمثابة مقياس للنمو العقلي العام.

ولكن مثل هذه الاختبارات لا تفيد إذا أردنا أن نكشف عن قدرات خاصة لأنواع من النشاط تمتاز بها مهنة دون الأخرى، مثل مهنة المهندس أو الطبيب أو الميكانيكي أو المحاسب ... إلخ، فلا بد من وضع اختبارات لقياس القدرة الخاصة، سواء لقياس القدرة من حيث هي استعداد، أو من حيث هي مقدرة فعلية على تأدية عمل أو مجموعة من الأعمال، ففي الحالة الأولى يقيس الاختبار استعداد الشخص للتعلم، وفي الحالة الثانية الحد الذي وصل إليه بعد التدريب والتعلم.

وفي التوجيه المهني يطلب السيكولوجي من الاختبار أن تكون له قيمة عملية بأن يسمح بأن يقيس قدرات الأشخاص بالقياس إلى بعضهم بعضًا؛ للتمييز بينهم من حيث مدى صلاحيتهم أو عدم صلاحيتهم لمهنة معينة،

ولا يهتم بتحديد طبيعة القدرة من الوجهة السيكولوجية بقدر ما يهتم بصحة الاختبار وثباته من الوجهة العملية.

والمناقشات النظرية التي تدور حول عوامل العقل أو طبيعة القدرات وما إذا كانت هناك قدرة عامة من جهة تشترك في جميع الأعمال وقدرات خاصة من جهة أخرى لا تزال قائمة بين العلماء، وكثيرًا ما يؤدي اختلاف الوسائل الرياضية المستخدمة في تحليل العوامل إلى نتائج مختلفة متعارضة، فترى اسبيرمان مثلًا يميز بين العامل العام – وهو عامل الذكاء العام – وعوامل خاصة، في حين يذهب ثرستون إلى أن العوامل العقلية الأساسية يمكن إرجاعها إلى ثمانية عوامل، وقد وصل إلى هذه النتيجة بتحليل النتائج التي أسفرت عنها مجموعة من سبعة وخمسين اختبارًا مختلفًا مستخدمًا طرقًا خاصة في تحليل العوامل تحليلًا رياضيًّا، والعوامل الثمانية التي يذكرها ثرستون تُلخَّص فيما يلي:

(١)عامل المكان، وهو القدرة على الحكم بدقة على المكان والأشكال.

(٢)عامل الإدراك، وهو القدرة على ملاحظة التفاصيل بسرعة والكشف عنها عندما تكون مندمجة في أشياء لا تمت إليها بصلة وظيفية.

(٣)عامل العدد، وهو القدرة على إجراء العمليات الحسابية بسرعة ودقة.

(٤)عامل العلاقات اللفظية، وهو القدرة على قراءة الجمل وفهم معانيها.

(٥)عامل اللفظ أو القدرة على هجاء الكلمات وتعريفها.

(٦)عامل التذكر.

(٧)عامل الاستقراء أو القدرة على الكشف عن المبدأ أو القانون العام الذي يقوم عليه تصنيف الجزئيات.

(٨)عامل القياس، وهو القدرة على تطبيق مبدأ عام على حالات جزئية.

وهناك تصنيف آخر للقدرات معروف بتصنيف مينسوتا **Minnesota** – وهو اسم إحدى الولايات المتحدة بأمريكا – يقسم القدرات إلى ست:

(١)الأكاديمية: وهي القدرة على فهم المعاني والرموز واستخدامها.

(٢)الميكانيكية: وهي القدرة على معالجة الأشياء وعلى تصور الحركات الميكانيكية.

(٣)الاجتماعية: وهي القدرة على فهم الآخرين ومعاملتهم والتكيف معهم.

(٤)الكتابية: وهي القدرة على القيام السريع الدقيق بالأعمال الكتابية.

(٥)الموسيقية: وهي القدرة على التمييز بين الأصوات الموسيقية واستخدامها في التعبير.

(٦)الفنية: وهي القدرة على إبداع الصور الفنية والتقدير الجمالي.

ومقاييس مينسوتا تسمح بتقدير القدر اللازم من كل هذه القدرات الست للنجاح في ٤٣٠ مهنة.

ونجد في مجموعة الاختبارات المستخدمة في جامعة دنفر **Denver** أن السمات والقدرات التي تقيسها هذه الاختبارات موزَّعة في عشر فئات كما هو موضَّح فيما بعد:

(١)الذكاء، وهو مقسم إلى أربعة أقسام: اللفظي – الكمي – التفكيري – الأحكام العملية.

(٢)مدى التحصيل التربوي.

(٣)الصفات الاجتماعية، وهي تشمل: الانطواء – الذكاء الاجتماعي – النضج الانفعالي.

(٤)الشخصية ومدى انحرافها.

(٥)القدرة الميكانيكية، وهي تشمل: المهارة – المعالجة اليدوية – المعلومات الميكانيكية – الهندسة الميكانيكية.

(٦)القدرة على الأعمال الكتابية، وتشمل: المراجعة وترتيب الملفات – الاختزال – أعمال السكرتارية.

(٧)القدرة الموسيقية.

(٨)القدرة الفنية، وهي تشمل: التقدير الجمالي والاستعداد الفني.

(٩)الاهتمامات والميول المهنية.

(١٠)متفرقات: إبصار الألوان – إبصار الأشكال وتقدير الحركة – الاستعداد لدراسة القانون – الاستعداد للتمريض – الاستعداد لدراسة الطب.

يُلاحَظ في المجموعة الأخيرة التي أثبتناها أن الموجه المهني لا يكتفي بقياس الذكاء وبعض القدرات الخاصة، بل يحاول قياس أهم سمات الشخصية، ولا بد من مراعاة العوامل الخلقية والانفعالية والمزاجية؛ لأنها

تؤثر في نتيجة اختبارات الذكاء والقدرات الخاصة؛ لأن القيام بهذه الاختبارات يتطلب اشتراك الشخص بجميع مقوماته الخُلُقية والمزاجية. ثم هناك عوامل الماضي وذكريات الشخص وعاداته واتجاهاته الوجدانية من حب وكراهية ... يجب الوقوف عليها لتقدير نتائج الاختبار[٥]

ولكن يجب دائمًا أن تكون الملاحظات التي نقوم بها لتقدير العوامل المزاجية والشخصية – مثل ملاحظة نوع الأخطاء وكيفية تغيير المنهج في أثناء الاختبار – حسب جدول موضوعي لا حسب تقديرات ذاتية. وإذا كان الإحصاء هو أساس علم النفس الصناعي يجب أن نعرف أن النتائج الإحصائية عديمة الفائدة إذا كانت المعلومات والبيانات التي نعالجها بالإحصاء قد جُمِعت بطريقة ذاتية، فالنقص الذي يعتري البيانات لا يزال قائمًا في النتائج الإحصائية مهما كانت العمليات الرياضية دقيقة معقَّدة.

•••

وبعد أن ألقينا نظرة سريعة على مجال علم النفس الصناعي ومدى تشعبه يجدر بنا أن نعود إلى النقطة التي بدأنا بها، وهي ضرورة تنظيم علم النفس الصناعي تنظيمًا علميًّا شاملًا، فهذه المهمة الجليلة التي ستعود بنفع عظيم على الأمة بأسرها يجب أن تنظمها الدولة بطريقة جدية ووفقًا لمنهج سديد متواصل الحلقات، بحيث يكون الشروع فيها وتنفيذها وجني ثمارها بمثابة حركة واحدة متواصلة تبدأ وتقوى وتستمر بدون توقف ولا تردد، والدوائر التي في استطاعتها أن تنهض بعلم النفس الصناعي هي الجامعة ووزارات المعارف والصناعة والشئون الاجتماعية، فحبذا لو تضافرت الجهود ووُحِّدت وجهات النظر لإنشاء معهد علم النفس الصناعي لإعداد

إخصائيين في التوجيه والاختيار المهني، فقد أصبحت حياة الأمة من التعقد وتعددت نواحي النشاط الاقتصادي والصناعي بحيث أصبح لزامًا علينا أن نفكر منذ الآن بإعداد مهندسين بشريين لتنظيم العلاقات بين الأفراد والجماعات في مختلف ميادين النشاط في المدرسة والمصنع والجيش، فإن الوقاية في هذا الميدان أيضًا أفضل من العلاج.

الهوامش

(١) للوقوف على معاني المصطلحات الخاصة بعلم النفس الصناعي نرجو الرجوع إلى قاموس المصطلحات المنشور في آخر هذا الكتاب.

(٢) راجع ما كتبناه عن مراحل تعلم الآلة الكاتبة في كتابنا مبادئ علم النفس العام، ص١٨٤–١٨٥، الناشر: دار المعارف بمصر، ١٩٤٨م.

(٣) F. B. Gilbreth: Motion Study. New York, 1911.

(٤) R. M Barnes: Motion and Time Study. New York, 1937.

(٥) راجع في مجلة علم النفس (فبراير ١٩٤٨) مقال الدكتورة ماي سميث والأستاذ أحمد زكي عن طريقة الاستبار الشخصيinterview ، وقد تناول كُتَّاب هذا العدد بالتفصيل أهم المسائل التي أشرنا إليها في مقالنا التمهيدي، وخاصة مقال الدكتور عزت راجح عن المهارة اليدوية، ومقال الأستاذ محمود أمين العالم عن الإنسان والمهن الصناعية.

الفصل الثامن

التمويه في ضوء علم الحياة وعلم النفس

إن المشكلات التي يثيرها عقل الإنسان عندما يتأمل في الطبيعة وعندما يفكر في نفسه كثيرة ومتشعبة من المحال حصرها، ولا يكاد الإنسان يَظْفَر بحل مشكلة حتى يثير هذا الحل مشكلات جديدة، فكلما يرتقي سُلَّم المعرفة تتسع أمام عينيه الآفاق، وفي الوقت نفسه يشعر شعورًا غامضًا بما تنطوي عليه هذه الآفاق الجديدة من نواحٍ مجهولة يقف العقل دونها حائرًا مذهولًا، غير أنه من الممكن إرجاع هذه الطائفة الكبيرة من المشكلات العلمية إلى بضعة أسئلة جوهرية لا تزال منذ فجر التفكير الإنساني قائمة كالصخرة الشامخة التي يتحطَّم دونها تفسير وتعليل، ومن هذه الأسئلة التي لا تزال تحيِّر العقل الإنساني أصل الحياة وطبيعتها، فقد قال بعض العلماء في تعريف الحياة: إن الحياة هي الموت، قاصدًا من هذا التعبير المتناقض إلى أن الحياة لا يمكن أن تقوم إلا بالتهام ما يغذِّيها ويبقيها، أو أن كل لحظة تمر ليست سوى خطوة نحو الموت والفناء، ولا شك أننا نبالغ إذا وصفنا هذه النظرة بأنها صادرة عن تشاؤم ويأس، وقال فريق آخر، وهو أقل تشاؤمًا من الفريق الأول: إن الحياة هي مجموعة الوظائف التي تقاوم الموت، أو بعبارة مختصرة: الحياة مكافحة ومقاومة، والواقع أن كلا النظرتين تشيران — إما صريحًا وإما ضمنيًّا — إلى وجود صراع مستمر بين عوامل البقاء وعوامل الفناء، وعلى الرغم مما يُشاهَد

أحيانًا من مظاهر التعاون بين الكائنات الحية، فقد عُمِّمت فكرة الكفاح القائم بين العوامل الطبيعية والكائن الحي، وطُبِّقت على الكائنات الحية فيما بينها، وكلنا نذكر العبارة المشهورة التي بنى عليها العالِم داروِن نظريته في التطور، وهي تنازُع البقاء وبقاء الأصلح.

الواقع أن الكائن الحي في كفاح مستمر ضد أعداء تهدده من الداخل ومن الخارج، وإذا كان يبدو لنا أنه في حالة تكيُّف تام مع بيئته، أو في حالة توازن ثابت، فإن هذا التكيُّف وهذا التوازن لا يمكن المحافظة عليهما إلا بكفاح مستمر تقوم به أجهزة الجسم المختلفة بطريقة آلية في غالب الأحيان، ولكن عندما يطرأ على البيئة تغير فجائي كبير يهدد كيان الحي بطريقة خطرة يلجأ الكائن الحي في هذه الحالة إلى وسائل جديدة؛ لدفع الخطر أو تجنبه، وبقدر ما أوتي من قدرة على التكيف الجديد يكون حظه في النجاة والمحافظة على بقائه، وتختلف وسائل التكيف باختلاف الظروف، فأحيانًا يتخذ الكائن الحي خطة الهجوم، كما قد يلجأ إلى شتى وسائل الدفاع، وبعض هذه الوسائل جديرة بالذكر لما لها من طرافة، ولما تنطوي عليه من عبرة بالقياس إلى سلوك الإنسان، فإن الاستجابة الدفاعية الأولى هي – بدون شك – الهرب للابتعاد عن مصدر الخطر والاختفاء عن العدو، وقد يقتضي الهرب أحيانًا التخلي عن بعض المزايا لصيانة المزايا الأخرى، وأخصها الحياة نفسها، ومن أطرف ما يشاهَد في سلوك بعض الحيوانات البحرية المفصلية كالسرطان الأمر الآتي: عندما يرى السرطان عدوه الأخطبوط يلوذ بالفرار؛ لكي يختبئ بين الصخور، وقد تُحْبَس إحدى أرجله في شق بين صخرتين بحيث يضطر إلى التوقف عن السير، غير أن

رؤية العدو وهو يقترب تزيد من خوف السرطان، فيلجأ إلى بتر رِجْله ويستأنف جريه كأنه يؤثر أن يعيش ناقص الجسم بدلًا من الوقوع حيًّا في قبضة عدوه، ويجب أن نذكر هنا أن الرِّجْل المبتورة ستنمو من جديد كما ينمو البُرْعوم ليتحول إلى فرع جديد.

ولكن هناك حالات يتعذَّر فيها الفرار من العدو وتجنُّب الخطر عن طريق الهرب، فيلجأ الحيوان في هذه الحالة إلى التحصن ضد الهجوم الخارجي، ومن أمثلة هذا التحصن ما يحدث في بعض الميكروبات عندما توضع في بيئة غير صالحة لها، فيُلاحَظ أنها تفرز مادة كلسية تصنع منها كيسًا تتحصن فيه، وهذا ما يُعرَف بعملية التكيُّس، ومن وسائل تجنب الخطر أيضًا ما يمكن تسميته بالتمويه، وهو يشمل الكف عن الحركة وتصنُّع الموت – التقنُّع – ثم محاكاة الوسط.

والتمويه كسائر العمليات التي يقوم بها الكائن الحي يمكن دراسته من وجهتين: الوجهة العلمية النظرية – أي البحث عن العوامل أو الشروط التي تعين طبيعة العملية أو الظاهرة – ثم الوجهة الفنية أو التطبيقية التي تستند عادةً إلى ما يقدِّمه البحث النظري من حقائق، وقبل التحدُّث عن هاتين الوجهتين سنحاول تعريف التمويه بوجه عام.

يستخدم لفظ «التمويه» ترجمة لكلمة**Camouflage** ، وهو لفظ فرنسي حديث تستخدمه العامة بمعنى الإخفاء أو التقنع أو تغيير ملامح الوجه بواسطة الماكيياج، فالتمويه هو – بوجه عام – إخفاء حقيقة الشيء تحت رداء مستعار بغية التضليل أو المفاجأة أو الإغراء أو الخداع.

ويقدم لنا عالم الحيوانات أمثلة عدة من التمويه، وعندما أراد الإنسان أن يخدع الحيوانات التي كان يريد الاقتراب منها، أو أن يخدع عدوه في الحرب، فإنه حاول محاكاة الطبيعة وتقليد الوسائل التي تستخدمها الحيوانات لإخفاء نفسها في حالة الدفاع، أو لخداع فريستها ومباغتتها في حالة الهجوم عليها.

وبإلقاء نظرة سريعة على طرق التمويه المستخدَمة في عالم الحيوانات يمكننا أن نكوِّن فكرة أولية عما يمكن اصطناعه في الميادين الحربية من وسائل التمويه والإخفاء، ثم هناك عوامل إدراكية تُدْرَس في علم النفس لتوضيح الشروط التي تُعيِّن بروز الأشياء وتمييزها بعضها من بعض، والشروط التي تساعد بالعكس على طمس معالم الأشياء بحيث يصبح إدراكها متعذرًا إن لم يكن محالًا.

فبعض الحشرات تنجو من أعدائها إذا توقفت عن السير ولازمت السكون، فالطيور مثلًا تستجيب للشيء المتحرك أكثر من استجابتها للشيء الساكن، خاصةً إذا كان الشيء غير مألوف في إدراك الطير ... والضفادع لا تنقضُّ على الحشرات التي تتغذى منها إلا إذا كانت تتحرك.

ويُعْرَف عن بعض أنواع السرطان البحري أن أفرادها تثبت على ظهرها وأرجلها بعض النباتات المائية تتلاءم ألوانها مع لون البيئة التي تعيش فيها، وإذا نُقِلت إلى بيئة أخرى مختلفة اللون فإنها تنزع رداءها القديم وتتخذ رداءً جديدًا من الأعشاب يتفق لونها مع لون البيئة الجديدة.

وأهم وسائل محاكاة الطبيعة ثلاث: أولًا مماثلة اللون بطريقة ثابتة، ثانيًا

تغيُّر لون الحيوان وفقًا للون المكان، ثالثًا محاكاة الأشياء التي تحيط بالحيوان في لونها وفي شكلها.

ومماثلة اللون بطريقة ثابتة تشاهد في بعض أنواع الجراد والضفادع التي تكون خضراء كلون أوراق الشجر والأعشاب، وبعض الحيوانات البحرية كالميدوزا والأخطبوط تكون شفافة كالماء الذي تسبح فيه، وبعض الأسماء المقرطمة –كسمك موسى – لا يمكن تمييزها من الرمال التي تكون راقدة عليها، وبعض الفراشات ذات الأجنحة الملونة تختفي عن الأنظار عندما تقف على الأشجار وتضم أجنحتها؛ لأن لون الأجنحة من أسفل شبيه بلون قشرة الشجرة أو لون الأوراق الذابلة.

في هذه الأمثلة يظل لون الحيوان ثابتًا، ولكن يُلاحَظ في بعض الحيوانات – مثل الحرباء – تغير اللون وفقًا للون الوسط بحيث يصبح مماثلًا له، ويكون هذا التغيير بطيئًا أو سريعًا حسب الظروف والحالات، ويُلاحَظ أن بعض الضفادع يكون لونها أخضر ناصعًا أو يميل اللون إلى السواد حسب المستنقع الموجودة فيه، وبعض الأسماك يكون لونها أسود مُنَقَّطًا ببقع رمادية إذا كان القاع مكوَّنًا من صخور عليها أعشاب بحرية من نوع الألجا ولونها في العادة قاتم، وتصبح هذه الأسماك رمادية اللون إذا كان القاع من الرمل، وتُعْرَف عملية تغير اللون بالوظيفة الكروماتية أو الصبغية، وهي خاضعة للجهاز العصبي الذي يؤدي إلى انقباض أو انبساط بعض الخلايا الجلدية التي تحتوي على كمية كبيرة من الأصباغ**Pigments** ، وتُعْرَف هذه الخلايا بحاملات الأصباغ.**Chromatophore**

أما أكمل وسيلة للتمويه الحيواني فهو تشبه الحيوان ببيئته من حيث

اللون والشكل معًا، والأمثلة على هذا كثيرة جدًّا، خاصة بين الحشرات والأسماك، فتحاكي الحشرة شكل أوراق الشجر والفروع الصغيرة ولونها، وبعض الحيوانات البحرية يُشاهَد على جسمها زوائد طويلة ممزقة أو مفتتة تشبه الأعشاب التي تحيط بها، فتختفي تمامًا عن النظر.

يمكن أن نستخلص من هذا العرض السريع لوسائل التمويه لدى الحيوانات أن أهم العوامل التي تؤدي إلى الإخفاء هي اللون والشكل والحركة، أي عوامل بصرية، وقد تبدو لنا بعض الأشكال التمويهية التي تُشاهَد في الطبيعة غير صالحة تمام الإصلاح لتحقيق الإخفاء، وهذا يرجع إلى اختلاف تركيب العين البشرية بالقياس إلى عيون الحيوانات، فقد ندرك ألوانًا لا تدركها بعض الحيوانات، كما أن هناك موجات ضوئية تدركها بعض الحيوانات ولا يدركها الإنسان، كالأشعة فوق البنفسجي ودون الأحمر، وبما أن وسائل التمويه الحربي ترمي إلى تضليل العين الإنسانية يجب العناية بدراسة العوامل الإدراكية التي تعيِّن للمجال الإدراكي خصائصه وصفاته بالقياس إلى العين البشرية، بل إلى الإنسان عندما يستخدم حاسة البصر للحكم على الألوان والأشكال، وهذا يجعلنا ننتقل إلى النظر في الأسس النفسية لعمليات التمويه والإخفاء، ويمكن الكشف عن هذه الأسس بدراسة عملية الإدراك للعالم الخارجي. يُعرَّف الإدراك بأنه نوع من الاستجابة لا لأشكال من حيث هي مجرد أشكال حسية، ولا لمنبهات من حيث خصائصها الفيزيقية المحضة، بل من حيث هي رموز تنطوي على دلالة ومعنى، أو بعبارة أخرى: من حيث هي أشياء تثير انتباهنا واهتمامنا؛ وعلى ذلك ترمي الاستجابة الإدراكية إلى القيام بضرب معين من السلوك،

ويكون غاية هذا السلوك في بادئ الأمر جلب المفيد ودفع الضار لا مجرد العلم بالشيء، فالغرض البيولوجي هو المحرِّك الأول لعملية الإدراك، بل في مقدور الإنسان أن يرتقي إلى مستوى المعرفة البحتة فيركِّز انتباهه في الشيء المُدْرَك لتحليله ومعرفة جميع خصائصه بغضِّ النظر عن أوجه المنفعة أو الضرر، وهذا الموقف العقلي خاص بالاتجاه العلمي البحت، وغني عن القول أن نجاحنا في مجال التطبيق والعمل يتوقف على مدى معلوماتنا البحتة.

ولهذا السبب سأحاول قبل التحدث عن الناحية التطبيقية الإشارة باختصار إلى النتائج النظرية التي استخلصها علماء النفس في دراستهم لإدراك العالم الخارجي.

يُلاحَظ فيما سبق أنني تجنَّبت استخدام العبارة الشائعة وهي الإدراك الحسي، وآثرت عليها عبارة إدراك العالم الخارجي، لا شك في أن العالم الخارجي – والعالم الخارجي بالنسبة إلى ذات المُدْرِك يشمل أيضًا حالات أعضائنا الداخلية – أقول: إن العالم الخارجي لا شك في أنه عالم محسوس، ولكن عملية إدراك العالم الخارجي لا تتوقف فقط على نشاط الحواس، بل تشمل عوامل عقلية عدة تؤثر إلى حدٍّ بعيد في نشاط الحواس.

فالعوامل الذاتية والعوامل الموضوعية تساهم معًا في عملية الإدراك، فالأشياء أو الصيغ التي ندركها تتعيَّن خصائصها بتفاعل هذه العوامل الذاتية والموضوعية بعضها مع بعض، وتُقسَّم هذه العوامل إلى أربعة أقسام: (١) ما جُهِّزت به من آلات حاسة. (٢) حالتي الشعورية الراهنة واتجاه التفكير. (٣) معلوماتي وتجاربي السابقة. (٤) طبيعة المنبِّه الخارجي، أو

بعبارة أدق طبيعة المجال المُدْرَك.

يقف المرء من العالم الخارجي مواقف مختلفة لمستوى توتر نشاطه الذهني، فيكون تأثير الحوادث الخارجية في الشخص المنتبه خلاف تأثيرها في الشخص الشارد الذهن، وللانتباه حدود، فقد بيَّنت التجارب أن الشخص لا يمكنه أن يدرك دفعة واحدة إلا عددًا محدودًا من الأشياء، ويتراوح هذا العدد بين ٦ و ١١، وإذا كانت الأشياء تعرض مجمعة في ثلاثٍ أو أربع مجموعات يزيد عدد الأشياء المدرَكة دفعة واحدة، وقد وُجِد أن الشخص في مقدوره أن يدرك ٣٠ حرفًا في جزء من الثانية إذا كانت هذه الحروف مكوِّنة لجمل قصيرة ذات معنى، فالعامل الأساسي إذن في تعيين مدى الانتباه هو تنظيم الوحدات لا عددها المطلق.

لا شك في أن لاتجاه التفكير أثرًا كبيرًا في تكييف شكل المدرَك الحسي، إذ لا يكون المرء عادةً في حالة استقبال سلبي لما يعرض له من شتى المدرَكات الحسية، بل تكون استجابته لها متأثرة بمعلوماته السابقة وبما يشغل باله من خواطر وأفكار، فقد يحدث لي أن أقرأ مثلًا في الجريدة العنوان الآتي: «استغلال المستعمرات» بدلًا من «استقلال المستعمرات»، فإني أميل دائمًا من حيث لا أشعر إلى التأويل وإلى رد كل شيء إلى دائرة الأشياء التي أعرفها والتي تثير اهتمامي الراهن، وأمثلة التأويل كثيرة، نذكر منها مثل مدرس الإنشاء – مؤلف الكتاب الذي يصحح تجارب الطبع – عمال الصف في المطبعة.

ويختلف تأثير العالم الخارجي في الشخص الذي يواجه الموقف لاستخدامه واستغلاله عنه في الفنان الذي ينظر إلى العالم الخارجي نظرة

المتأمل المطاوع الذي يبغي الكشف عما يحويه الموقف من طريف غير مألوف، أو من خصائص تكون بعيدة كل البعد عن مجال الاستغلال المادي العملي، فتأمُّل القائد الحربي فيما يحيط به من سهول وتلال وجبالي يرمي إلى استغلال المواقع الطبيعية في وضع خطته الحربية، بحيث لا يرى في هذا غير أنه وعر وذاك سهل وهذا الطريق أطول من غيره ولكنه محمي من الشمال ... إلخ، أما الرسام فتتخذ نظرته إلى الطبيعة اتجاهات خاصة تدفعه إلى المقابلة بين الأضواء ودرجة تباينها وانسجامها، وإلى تقدير ما لكل جزء من الأجزاء التي يراها من تأثير في توازن الصورة التي سيرسمها، ثم حاول أن يخمد في نفسه روح النقد والتحليل؛ ليستسلم للطبيعة ويقبل منها ما تُلْهِمه من معانٍ وما تُحْدِثه حواسه من تأثيرات جديدة وكيفيات غريبة.

غير أنه على الرغم من اختلاف موقف القائد الحربي عن موقف المصور فإن أطوار عملية الإدراك تكاد تكون متشابهة، ويمكن إجمالها في ثلاثة أطوار: (١) نظرة إجمالية. (٢) تحليل الموقف وإدراك العلاقات القائمة بين أجزائه. (٣) إعادة تأليف الأجزاء والعودة إلى النظرة الإجمالية. ومن هذا يمكن أن نستخلص القاعدة العامة الآتية: يجب أن يحقق التمويه إدماج الشيء المموه في الشكل الذي يحويه بحيث يصبح شكلًا بين أشكال مماثلة لا شكلًا بارزًا على أرضية مختلفة عنه، ثم تحطيم وحدة الشيء المموه وتشويه شكل أجزائه الطبيعية، بحيث تعجز النظرة التحليلية إلى إدراك الأجزاء الطبيعية وضمها إلى بعض لإدراك شكل الشيء المموه إدراكًا تكامليًّا، أو بعبارة أخرى: يجب أن يؤدي التمويه إلى إيقاف عملية الإدراك

عند تطور الإدراك الإجمالي والإحالة دون تحليل الموقف إلى أجزاء ذات دلالة في نظر الشخص الملاحِظ.

وفي استطاعتنا أن نستخلص بعض النتائج من دراسة العوامل التي تقوم عليها وسائل الإعلان للفت نظر القارئ وإثارة انتباهه واهتمامه.

وتقسَّم هذه العوامل إلى قسمين: العوامل الميكانيكية أو الفيزيائية لإثارة الانتباه، والعوامل النفسية لإثارة الاهتمام بالشيء الذي أثار الانتباه، وتوليد رغبة القارئ في اقتناء الشيء المعلَن عنه.

والعوامل الأولى هي: الحجم – التكرار – الموضع – تفاصيل الشكل – عزل الجزء الهام من الإعلان عن بقية الأجزاء الأخرى – نصوع الألوان – تقابل الألوان.

أما العوامل الثانية، وهي التي تثير الاهتمام والرغبة، فهي: ألوان فنية سارَّة – استخدام معانٍ وأساليب جديدة غير مألوفة – روح الفكاهة والدعابة – الصور التي تمثل أشخاصًا أو أشياء ومواقف طريفة، أو التي توحي بالحركة والنشاط – أو الصور التي يكون فيها الشيء المعلَن عنه كبير الحجم بالنسبة إلى حجمه الطبيعي إذا قورن بحجم الأشياء الأخرى المحيطة به.

فإذا أردنا أن يكون التمويه ناجحًا بحيث لا يثير الشيء المموه انتباه الملاحظ واهتمامه بتحليله يجب أن نتبع عكس الخطة المتبعة في فن الإعلان.

وعلى هذا يجب مراعاة النقط الآتية: تجنب التفاصيل البارزة الواضحة

– إدماج الشيء فيما يحيط به بحيث لا يبدو معزولًا – تجنب الألوان الناصعة واستخدام ألوان درجة تشبُّعها قليلة جدًّا وقريبة بعضها إلى بعض، بحيث لا يبرز لون على الآخر، وعلى العموم تقارب درجات النصوع بين الألوان المختلفة أهم من تجانُس الألوان، خاصة عندما يراد إخفاء معالم الشيء في الصورة الفوتوغرافية المأخوذة من الجو وفي رؤية الطيار الذي يحلِّق فوق المنطقة لدراستها، والمقصود بالنصوع كمية الضوء الذي تعكسه الألوان، وتتراوح درجات النصوع بين الأبيض والأسود كما تتراوح بين الألوان الصبغية الشديدة التشبع والقليلة التشبع.

ثم يجب تجنُّب كل ما هو جديد غير مألوف بالقياس إلى البيئة، وكل ما من شأنه أن يثير الدهشة أو يوحي بالحركة، كما أنه ينبغي إزالة الخطوط المستقيمة والزوايا القائمة وإخفاء البروز بقدر الإمكان، وذلك بإخفاء الظل أو تخفيفه أو إدماجه في إطار متجانس له، وأخيرًا يجب مراعاة حجم الأجزاء بحيث تكون متناسقة مع غيرها.

غير أن هذه القواعد يجب أن تخضع لمقتضيات الأوساط المختلفة التي يراد إخفاء الشيء فيها، وعلى هذا تكون القاعدة الأساسية محاكاة خصائص البيئة التي تحيط بالشيء المموَّه بحيث يندمج فيها تمام الاندماج.

درسنا حتى الآن العوامل الذاتية التي تؤثر في كيفية إدراكنا للعالم الخارجي، وسننظر الآن في أهم العوامل الموضوعية الخاصة بتنظيم المجال الإدراكي، وبتعيين خصائص الشيء المدرك، وقد اهتمت مدرسة حديثة في علم النفس اهتمامًا كبيرًا بهذا الموضوع وهي المدرسة المعروفة بالـ **Gestalt Psychology**، ولفظ جشطلت كلمة ألمانية أصبحت الآن كلمة دولية

تفيد معنى الصيغة أو الشكل، ومن أهم القضايا التي تقررها تلك المدرسة:

(١)أن الإدراك يكون موجَّهًا في بادئ الأمر نحو الشكل الكلي لا نحو الأجزاء، تدرك الوجه مثلًا ككل لا كمجموعة أعضاء.

(٢)وخصائص الصيغة هي غير مجموع خصائص أجزائها التي تكوّنها.

(٣)للأجزاء التي تتركب منها الصيغة الإجمالية خصائص غير خصائص تلك الأجزاء نفسها عندما تنظر إليها على حدة خارج الصيغة التي كانت تنتظمها.

(٤)إن كل جزء أو كل عنصر يكون محدودًا بكيفية وضعه بالنسبة إلى الشكل الكلي، وعندما نفصل عنصرًا من بين عناصر الشكل الكلي تتغيَّر خصائص الشكل الكلي، لدينا مثلًا شكل الوجه الإنساني، فإذا أحدثنا تغييرًا في شكل الأنف؛ فلهذا التغيير أثر معين في شكل الأنف عندما يكون جزءًا من الوجه يختلف عن أثره في شكل الأنف إذا رُسِم وحده منفصلًا عن الوجه، وأي تغيير في أحد أجزاء الوجه يغير من ملامح الوجه كله.

وقد أشارت مدرسة الجشطلت إلى تغير دلالة الأشياء بتغير ما يختبره الشخص من حالات شعورية، فميزت بين المجال السلوكي والمجال الجغرافي، وللتفرقة بين المجالين يذكرون القصة الآتية:

قطع فارس مسافة كبيرة في منطقة يكسوها الجليد، ولما وصل إلى الفندق سأله القوم عن الطريق الذي سلكه فأشار إليه قائلًا إنه أتى من القرية الفلانية، وإنه اتجه رأسًا إلى هذا الفندق، فقالوا له بشيء من

الدهشة: كيف أقدمت على مثل هذا العمل؟! فإنك اجتزت البحيرة دون أن تعلم، وكان يُخشَى عليك أن يتصدع الجليد تحت حوافر فرسك، ولم يكد المسافر يسمع هذا القول حتى وقع ميتًا في الحال، فقد تحوَّل المجال الجغرافي في تصور هذا الرجل إلى مجال سلوكي، فاكتسب معنًى جديدًا – معنى الخطر والخوف – وقد يُحْدِث تصور الخطر الذي كنا قد تجنَّبناه عفوًا أثرًا رجعيًّا يؤدي إلى إحداث انفعال الخوف كما لو كان الخطر لا يزال ماثلًا أمامنا، وفي ضوء هذه التفرقة بين المجالين: الجغرافي والسلوكي، يمكن القول بأن الغرض من التمويه هو تحويل المجال السلوكي إلى مجال جغرافي، بحيث تصبح استجابة العدو غير ملائمة بالقياس إلى الأغراض الحربية.

ويقول أحد علماء الجشطلت: إننا نرى الأشياء ولا نرى الثغور التي تفصل بينها، فإننا ندرك العالم الخارجي كمجموعة من الأشياء موضوعة على أرضية أقل بروزًا منها، فالشكل الذي يفرض نفسه في الإدراك يتميز من الأرضية بتركيبه وتنظيمه وكيفية بناء أجزائه، في حين تكون الأرضية متجانسة وكأنها ممتدة خلف الشكل، ولكن الأشكال تختلف في قوة تنظيمها، فهناك الأشكال القوية والأشكال الضعيفة، والأشكال القوية هي التي تحتفظ بدلالتها على الرغم من التغييرات التي نُدخلها عليها، فوجه الإنسان مثلًا من الأشكال القوية، والرسومات التي تكون أجزاؤها متناظرة من الأشكال القوية أيضًا، في حين أن الرسومات غير المنظمة الأجزاء تكون ضعيفة وتميل إلى أن تبدو في الإدراك كأنها أرضية بدون شكل معين.

وقد درس بعضهم على أشكال هندسية ما هي الزيادات التي تُخفي الشكل الأصلي والزيادات التي لا تخفيه مهما كانت كثيرة. فالقاعدة العامة

أن الزيادات أو الإضافات التي تناسب الشكل الأصلي أو تخالفه تؤدي إلى إخفائه، في حين أن الإضافات المحايدة لا تحول دون إدراك الشكل الأصلي[1].

ويمكن أن نستخلص النتيجة الآتية التي سبق أن أشرنا إليها، وهي أن الجزء داخل الشكل الكلي هو غير هذا الجزء عندما ينفصل عن الشكل الكلي أو عندما يدخل في شكل كلي جديد، وأمثلة خداع الحواس يمكن تأويلها على هذا الأساس.

ولتنظيم المجال الإدراكي أثر كبير في تغيير الأشكال المألوفة، وهذا الأثر يقاوم أثر الذاكرة، فالخيم والقطارات أو السيارات أشياء مألوفة يمكن تعرُّفها في الحال، ولكن إذا مُوِّهت بواسطة خطوط أو بقع ملونة تفقد وحدتها، وتبدو كأنها أجزاء ليس لها شكل معين.

وقد أُجريت تجارب عدة لدراسة أثر الذاكرة في تعرُّف الأشكال عندما تدمج في أشكال جديدة، فوُجِد أن أثر الذاكرة ضئيل جدًّا بالقياس إلى عوامل تنظيم الشكل.

ويمكن أن نستخلص مما سبق أن التمويه يتوقف على كل تغيير يؤدي إلى إضعاف الشكل أو تجزئته إلى أجزاء مخالفة لأجزائه الطبيعية المألوفة، أو إلى تحطيمه بحيث تندمج أجزاؤه في أشكال قوية مجاورة أو محيطة به، ويجب أن نذكر بالإجمال أن العوامل القابلة للتغير هي اللون والشكل والحجم والنِّسَب الموجودة بين الأشياء.

وأنتقل الآن إلى التحدُّث عن تطبيق أساليب التمويه في الحرب، إن

طرق الخداع في الحرب كثيرة جدًّا، وقد قيل حقًّا إن الحرب هي قبل كل شيء خداع، فأحد الأغراض الأساسية التي يرمي إليها القائد هو إخفاء خطته لاستغلال ميزة المفاجأة وإيهام العدو بخطة وهمية مخالِفة لما سيقع فعلًا، أو تضليل العدو عن مواقع القوات الرئيسية ومواقع المدافع ... إلخ، وحوادث الخداع التي وقعت في الحروب منذ العصور القديمة كثيرة جدًّا، ومنذ أن استُخْدِمت المدافع في الميدان كانت الطريقة الناجحة في تضليل العدو إقامة مدافع كاذبة **dummy gun** في أمكنة بارزة لتحويل نظر العدو من المدافع الحقيقية.

ولم يُسْتَخدم التمويه بطريقة منظمة إلا في الحرب العالمية الأولى، فبُدئ بتلوين البروج والحصون المنشأة على السواحل، وكان الغرض إدماج هذه الحصون في البيئة المحيطة بها، وكانت تُلوَّن بخطوط بيضاء وسوداء؛ لإخفاء فوَّهات المدافع.

وكانت المرحلة الثانية تغيُّر لون البدلة العسكرية واستخدام ألوان تلائم ألوان الطبيعة حسب الميادين الحربية، ومن الألوان المستعملة الكاكي والأزرق الفاتح المائل إلى الرمادي أو الرمادي الممزوج بأخضر.

وكان الغرض تضليل العين عندما تنظر عن بُعْد ولمدة قصيرة، ثم دُرِست الوسائل المؤدية إلى تضليل آلة التصوير والنظارات المعظِّمة، وأُنشئت أول فرقة للخداع الحربي في الجيش الفرنسي سنة ١٩١٥م، وفي الجيش البريطاني سنة ١٩١٦م، وكانت هذه الفرقة تابعة لسلاح الهندسة الملكي.

وتطورت أساليب التمويه وأصبحت أكثر دقةً وتعقيدًا عندما استخدمت طائرات الاستكشاف وآلات التصوير من الجو، واتضح أن الغرض الأساسي من التمويه ليس إخفاء المنشآت الحربية عن النظر، بل إن المهم هو عدم مخالفة المنظر الطبيعي أو العادي للمنطقة كما تظهر من الجو وكما تعرَّفها العدو من قبل، أو كما سجَّل مناظرها في صور فوتوغرافية، وأحسن طريقة للاستكشاف وأدقها هي التصوير الفوتوغرافي، إذ إن الصورة الفوتوغرافية لا بد وأن تسجِّل كل ما يؤثر في اللوحة الحساسة والجزء المموه ينطبع في الصورة بشكل معين، ويقتضي فن التمويه إعطاء تأثير مضلل بالقياس إلى دلالة الأشياء، فالصورة الفوتوغرافية تسجل الألوان وخصائص الأرض من هضبات وانحدارات من أرض جرداء أو مزارع أو غابات أو مساكن ... إلخ، بواسطة أضواء وظلال تكوِّن أشكالًا تتخلَّلها بقع بيضاء وسوداء مندمجة في درجات مختلفة من الرمادي، فالذي يؤثر في الفيلم هو كميات الضوء المنعكسة، وهذه الكميات تختلف باختلاف درجة النصوع**Brightness** ، ومنظر المزارع يكون منتظمًا موحدًا لا تقطعه سوى الخنادق والمصارف والبيوت وما تُحْدثه من أظلال، أما قرية متهدمة فإنها تعطي صورة أكثر تعقدًا تتداخل فيها الأظلال والأضواء بنسبة كبيرة.

ومن الوجهة الفوتوغرافية يكون أثر الألوان أقل أهمية من أثر الضوء والظل، فلون الأرض يميل إلى الرمادي الناصع، في حين يميل لون المزارع إلى الرمادي القاتم القريب من الأسود، ولا يرجع هذا إلى لون كل من الأرض والمزارع، بل إلى قدر ما يتخلله كل منهما من أظلال، وأثر الظل في

المنطقة التي تكسوها الثلوج واضح جدًّا، ولهذه الأسباب عندما نريد أن نعرف لون منطقة من المناطق لننتخب الألوان الملائمة لنجاح التمويه يجب أن ننظر إلى هذه المنطقة من الجو، ومن اتجاه رأسي لا من اتجاه أفقي، يُستحسن إذن أن نعتمد على الصورة الفوتوغرافية للحكم على طبيعة المنطقة، وبالنظر إلى هذه الصورة يمكن الكشف عن العوامل المساعِدة لنجاح التمويه، فكلما كانت الصورة معقَّدة وكثيرة التفاصيل ازداد عدد هذه العوامل المساعدة.

هذا بعض ما يجب مراعاته في فن التمويه في الميادين البرية، أما في البحرية فوسيلة التضليل التي استُعملت منذ سنة ١٩١٧م كانت بطلاء البوارج الحربية بطلاء «يزغلل» العين؛ وذلك لتعجيز العدو عن معرفة خط السير، وكان مما يزيد من أثر «الزغللة» الأشكال مرسومة على جانبي البارجة إذا كانت المناطق الملونة غريبة الشكل بحيث كانت تشوِّه الشكل الكلي وتجزِّئ وحدة البارجة إلى أجزاء غريبة، وكانت الألوان المستخدمة هي الأسود والأبيض والأزرق.

وتحديد خط سير البارجة أمر مهم جدًّا للعدو لتصويب مدافعه على البارجة، وقد لجأ الألمان في الحرب العالمية الأولى في غواصاتهم إلى استخدام شبكات لامتصاص الألوان وإظهار شكل البارجة في صورة بروفيل متجانس اللون، وبهذه الكيفية يقل أثر الزغللة ويصبح من السهل تحديد خط السير بدقة أكثر.

وإن كان التمويه قد استُخْدِم على نطاق واسع في الحروب الحديثة فإنه يجب الاعتراف بأن تقدمه لا يتناسب مع ما جمعه علماء النفس

التجريبيون في حقائق ومعلومات، فلا تزال عمليات التمويه في حاجة إلى تنظيمها على أسس أكثر دقة من الوجهة العلمية.

الهوامش

(١) انظر: مبادئ علم النفس العام للدكتور يوسف مراد، ص١٦٩ إلى ١٧٤، الناشر دار المعارف، القاهرة، ١٩٤٨.

الفصل التاسع

بين العلم والتربية

من المسائل التي تثار حول موضوع التربية معرفة ما إذا كانت التربية علمًا أم فنًّا، وقد تبدو هذه المسألة ثانوية في نظر بعضهم؛ لأنها مسألة نظرية أكاديمية لا يُنْتَظر من حلها نفعًا عاجلًا أو آجلًا.

فسيَّان لهم أن يقال: علم التربية أو فن التربية، فالأمر الهام هو تحديد غرض التربية وتحديد الوسائل المحققة لهذا الغرض، ومثل هذا الموقف طبيعي لا يثير الدهشة، إذ إنه من المحال إرجاء كل عمل تربوي حتى يصدر الفلاسفة والعلماء حكمهم في هذا الموضوع، ولكن الأمر أخطر من أن يُترَك فقط للتجارب اليومية وللمعارف التي تتيح لنا الصدف الوقوف عليها، فإنه يترتب على حل هذه المشكلة نتائج هامة خطيرة، خاصة وأن غرض التربية ليس معالجة جماد أو إصلاح نبات أو حيوان، بل تنشئة بني الإنسان وترقية المجتمع الإنساني، فمن المنكر حقًّا أن يعتبر الإنسان شبيهًا بهذه الحيوانات التي تُجْرَى عليها التجارب في معامل الفسيولوجيا، فتنجح التجربة مرة وتخيب عدة مرات.

لا شك في أن للتجارب اليومية وللخبرة المكتسبة بالممارسة أثرًا كبيرًا في توجيه المجهود وفي تكييفه ليأتي ملائمًا للغرض المرجو، ولكن التجارب وحدها لا تفيد كثيرًا إن لم تُؤَوَّل، وقد تكون ضارة كل الضرر إذا هي أُوِّلت

تأويلًا لا يراعى فيه طبيعة الإنسان ومميزاته الخاصة، فلا بد من تنظيم التجارب وإخضاعها لمبادئ عامة، وسواء اعتبرنا التربية علمًا أو فنًّا فلا بد من أن نتأمل في الأسس التي يقوم عليها علم التربية أو فنه، وأن نتناول هذه الأسس بالنقد والتمحيص.

هذه الخطوة الأولى - لا بد منها - لكنها خطوة أولى تستتبع خطوات أخرى، فإن مجرد النظر في المبادئ التي نقيم عليها التربية يدفعنا حتمًا إلى أن نتساءل بإلحاح ما إذا كانت التربية علمًا أم فنًّا. يترتب على حل هذه المشكلة الأساسية نتائج خطيرة جدًّا؛ لأن العلم يختلف كل الاختلاف عن الفن، سواء في الروح أو في الموضوع أو في الغرض؛ لأننا عندما نتحدث عن علم التربية نتحدث عنه من حيث هو علم كبقية العلوم الطبيعية التي تقتطع من الوجود شطرًا معينًا ندرسه دراسة تجريبية وعقلية؛ للوصول إلى وضع قوانين علمية يقينية.

فإذا كان من الممكن أن يوجد علم تربوي كما يوجد علم فيزيائي أو كيميائي، فسيصبح من اليسير أن نصنع عقليات نموذجية كما تصنع الآلات والمحركات الكهربائية المتشابهة أو الأطنان من السماد الكيميائي.

أما إذا اعتبرنا التربية فنًّا فهذا معناه أن التربية تطبيق لعلم من العلوم أو لمجموعة من العلوم في مادة معينة للوصول إلى غرض معين، أما المادة التي تعالجها التربية فهي معروفة واضحة لا نزاع فيها، هي الإنسان، أما الغرض فهذا أمر عسير التحديد خاضع لشتى العوامل ولمختلف الاعتبارات الاجتماعية والسياسية والفلسفية، وإذا سلَّمنا أن غرض التربية ليس شيئًا ماديًّا بل قيمة أو مجموعة من القيم الروحانية؛ سلَّمنا ضمنًا أن

التربية فن من أشد الفنون خطورة وأصعبها تطبيقًا، وأنها إذا كانت تعتمد على ما وصلت إليه العلوم من حقائق نظرية فإنها عاجزة عن أن تقطع صلتها بالفلسفة التي من صميم موضوعها النظر في القيم ونقدها وترتيبها في سُلَّم تصاعدي.

فالتربية إذن فن والذين يقولون إن التربية علم ربما يريدون أن يقولوا إن التربية فنٌّ علميٌّ، إلا إذا ذهبوا إلى أن التفكير الفلسفي مرحلة مؤقتة لا بد وأن تنتهي يومًا عند مرحلة التفكير العلمي الذي يدَّعي لنفسه حق النظر فيما هو كائن وفيما يجب أن يكون على السواء، إني لا أريد أن أعرض لهذا الفريق الأخير؛ لأنه من اليسير جدًّا إبطال حججهم ودحض أدلتهم، فإن عبدة العلم المادي قد دخلوا في دور الاحتضار بعد أن خانهم إله العلم، ومن سمات عصرنا هذا ازدهار الفلسفة وتطلُّع المفكرين إلى عالم القيم السامية، واعتقادهم أن العلم وحده عاجز عن حل مشكلة التعليم.

فالمشكلة الفلسفية لا تزال حية، بل هي تزداد حيوية وإلحاحًا، ومن العبث أن نفكر يومًا ما أن تتحرَّر التربية من قبضة الفلسفة، فليست التربية سوى تحقيق للقيم التي تقرر الفلسفة قدسيتها كما تقرر ضرورة تحقيقها، فكل تفكير في التربية لا يراعي ما للفلسفة من حقوق تفكير ناقص بل تفكير مضلل، بل هو تفكير آثم؛ لأن سعادة الإنسانية مرهونة بالأسس التي ستقام عليها التربية، وأقصد بالسعادة الإنسانية سعادتها الروحانية قبل كل شيء.

فدراسة العلاقة التي تربط التربية بالفلسفة جديرة بعناية كل شخص له صلة قريبة أو بعيدة بشئون التربية، فهي جديرة بعناية الحكام وبعناية

المشرفين على وضع نُظُم التعليم، وبعناية المعلمين الذين يقومون بتحقيق هذه النظم، بل هي جديرة بعناية كل رجل مثقف؛ لأن أمر التربية أمر قومي اجتماعي يترتب عليه سعادة الأفراد والأمة والإنسانية على السواء.

وإذا كانت التربية فنًّا يرمي إلى تحقيق القيم التي تعيِّنها الفلسفة فإنها من جهة أخرى تعتمد على العلم لكشف أصلح الوسائل لتحقيق غرضها، فصلتها بالعلم لا تقل قوة عن صلتها بالفلسفة، فهي تستمد من الفلسفة غرضها الأسمى، وهو المحافظة على التراث الثقافي وتنميته ومن العلم وسائل تحقيق هذا الغرض، وهذه الوسائل لا يمكن استنباطها إلا من شيء واحد، وهو معرفة الطبيعة البشرية معرفة صحيحة؛ وعلى ذلك يكون أقرب العلوم صلة بالتربية هو العلم الذي يكشف لنا قوانين الطبيعة البشرية، هو علم النفس.

فلموضوع التربية إذن ناحيتان: الناحية الفلسفية وهي تحديد الغرض، وناحية علمية وهي تحديد الوسائل؛ ولهذا السبب قسمت الكلام عن التربية إلى قسمين: صلتها بالفلسفة وصلتها بالعلم، ولكني آثرت التحدث أولًا عن صلة العلم بالتربية؛ لأن ما يمدُّه بنا العلم من معلومات عاجز عن أن يحلَّ مشكلة التربية حلًّا تامًّا نهائيًّا، فإن هذا الحل لا يتحقق إلا في ضوء الاعتبارات الفلسفية التي تتمِّم الاعتبارات العلمية من جهة، وتسمو عليها من جهة أخرى.

قلنا: إن أشد العلوم اتصالًا بالتربية هو علم النفس، وصلة التربية بعلم النفس شبيهة بصلة الزراعة بعلم النبات مثلًا، فلا يمكن أن أتوقع محصولًا جيدًا إلا إذا راعيت ما يجب تحقيقه من شروط داخلية وخارجية للإنبات

والنمو والإثمار، يجب عليَّ أن أدرس تركيب البذرة، وأن أعيِّن التربة الصالحة لإنباتها، وأن أعلم ما يحتاج إليه النبات الناشئ من مواد غذائية، وأن أعرف تمامًا نسبة الرطوبة والحرارة الملائمة له ... إلخ.

والأمر كذلك فيما يختص بالتربية، ولكنه أكثر تعقيدًا من المثل الذي ضربنا، فإنه من الصعب معرفة جميع الشروط التي يجب تحقيقها لتكون التربية ناجحة، وإذا سلَّمنا بأننا نعرف جميع هذه الشروط فلا نعلم دائمًا كيف نحققها؛ لأن طبيعة الإنسان أكثر تعقيدًا من طبيعة النبات، وكذلك التربة الاجتماعية التي ينشأ فيها الطفل متعددة النواحي، ومن العسير تحليلها كما نحلل التربة الكيميائية التي نغرس فيها البذرة، ولنفرض أننا وقفنا على جميع العوامل التي تساهم في تكوين الوسط الاجتماعي، أو بالأصح الأوساط الاجتماعية المختلفة التي تحيط بالفرد البشري، فهناك عقبة كبرى تحول دون تطبيق ما قد نصل إليه من حقائق سيكولوجية واجتماعية، وهذه العقبة هي قابلية العوامل الاجتماعية للتغير والتبديل وصعوبة التوفيق بين عوامل الأوساط الاجتماعية المختلفة التي تحيط بالإنسان.

وهناك صعوبة أخرى لا تتوقف على طبيعة المشكلة نفسها، بل على تعارض النظريات السيكولوجية وتضارب الآراء فيما يختص بطبيعة النفس الإنسانية وبقوانين نمو الشخصية، فإن قيمة الوسائل التربوية مرهونة بقيمة ما يقدمه لنا علم النفس من نظريات.

وبما أن التربية ترمي إلى مساعدة الطفل والمراهق والبالغ أيضًا على تكوين شخصيتهم وتنميتها وتكاملها، أي ترمي إلى مساعدة الإنسان على

أن يكتسب كل ما هو كفيل بتحقيق الطبيعة البشرية في أسمى معانيها، فإن المشكلة الأساسية التي تواجه المربي هو ما يجب أن يكتسبه الفرد، أو ما يجب أن يتعلَّمه الفرد لكي تكتمل شخصيته من جميع نواحيها العاطفية والعقلية والخلقية، ثم كيف يجب أن نعلم أو أن نتعلم.

أتينا فيما سبق بتعريف للتربية ولكنه تعريف مبهَم لا يتضح إلا إذا فهمنا المقصود من تكامل الشخصية وما يجب تعلُّمه لتحقيق هذا التكامل، ومن الواضح أننا مضطرون إلى إرجاء هذا التوضيح حتى نقف أولًا على ما يميز الطبيعة البشرية من سواها، فعلينا أن نتجه شطر علم النفس ونسأله عن موضوعه وعما وصل إليه من حقائق فيما يختص بطبيعة الإنسان وبوظائفه النفسية وبقوانين نموه الوجداني والعقلي والخُلُقي.

أما موضوع علم النفس فهو الإنسان، لا من حيث هو كتلة خاضعة لقانون الجاذبية، ولا من حيث هو مركَّب من عناصر كيميائية قابلة للاحتراق والتفاعل والتحوُّل، ولا من حيث هو كائن حي مؤلَّف من خلايا وأنسجة وأعضاء وأجهزة، يولد وينمو ويتكاثر ويموت، ويرد على شتى المؤثرات المادية بالحركة أو بالكف عن الحركة، ويعيش في وسط جغرافي ملائم له إما منفردًا أو مندمجًا في قطيع.

بل من حيث هو كائن حي يولد في مجتمع له نُظُمه وتراثه الثقافي، ويرد على المؤثرات لا من حيث هي مجموعة من الخصائص الميكانيكية أو الفيزيائية أو الكيميائية، بل من حيث هي معانٍ لها بطانتها الوجدانية، ويمكن تصورها وإدماجها في منظومة ذهنية واستخدامها لإنشاء ضروب من الاستجابات الذهنية الصامتة أو اللفظية أو الحركية، تختلف باختلاف

الغرض المطلوب تحقيقه.

وبعبارة أخرى: موضوع علم النفس هو الإنسان من حيث هو كائن حي يرغب ويحس ويدرك وينفعل ويتذكَّر ويتعلم ويتخيل ويفكر ويعبر ويريد ويفعل، وهو في كل ذلك يتأثر بالمجتمع الذي يعيش فيه ويستعين به، ولكنه قادر على أن يتخذه مادةً لتفكيره وأن يؤثر فيه.

هذا التعريف يرسم لنا بوضوح جانبًا كبيرًا من برنامج التربية، وهو مساعدة الإنسان على أن يعلم كيف يستجيب للمواقف الاجتماعية، وكيف يؤثر في المجتمع بدون أن يفقد توازن شخصيته وانسجامها، هو تزويد الإنسان بمجموعة من العادات الحركية والعقلية، وفي الوقت نفسه تعليمه كيف ينظم دوافعه بحيث تكون استجاباته ملائمة للموقف الخارجي، وعلى هذا تكون أهم الموضوعات التي يجب دراستها من الوجهة التربوية هي الموضوعات الأربعة الآتية: (١) مراحل نمو الشخصية. (٢) دوافع السلوك. (٣) طبيعة العقل وكيفية تنشيطه. (٤) طبيعة عملية التعلم.

لا أريد أن أتحدث عن كل نقطة بالتفصيل، فكل ما أريد توضيحه هو أهم الحقائق التي وصل علم النفس إلى استنباطها في مختلف ميادينه وكيفية تطبيق الحقائق التي لها صلة مباشرة بالتربية، وأولى هذه الحقائق التي يجب على المعلم المربي أن يضعها نُصْب عينيه هي أن شخصية كل تلميذ ليست مجرد مجموعة من الوظائف النفسية ومن السمات الخُلُقية، بل هي وحدة متماسكة لها نظامها الخاص.

ولنشرح الآن أهم ما جاء في هذا النص، إذ على فهم هذه الحقيقة

يتوقَّف فهمنا للمسائل الثلاث الأخرى، الشخصية وحدة متماسكة أي أن ما يميز الشخصية ليس جانبًا منها دون غيره، فكل مظهر من مظاهرها ينبئ عن الشخصية بأكملها، وكل تأثير في ناحية من نواحيها يؤثر في الشخصية كلها؛ لأنها ليست مجرد مجموعة من الأجزاء أضيفت بعضها إلى بعض لتكوين كتلة، بل هي وحدة منذ البداية، ونمو هذه الوحدة هو عبارة عن إعادة التنظيم بطريقة متتالية بحيث تنمو الشخصية وتترقَّى بدون أن تفقد صورتها الأولى.

ولهذا السبب فكل اكتساب في ناحية من النواحي يؤثر في جميع نواحي الشخصية العاطفية والعقلية والخُلُقية؛ ولهذا السبب أيضًا قلنا: المعلم المربي ولم نقل: المعلم فقط، فالمعلم مهما كانت المادة التي يدرسها فإنه مربي؛ لأنه يؤثر في الشخصية كلها، يؤثر أولًا بمادته وكيفية تدريسها ثم بشخصيته؛ لأنه أحد القطبين اللذين يكوِّنان الفصل: المعلم من جهة والتلاميذ من جهة أخرى، والمعلم الذي لا يدرك أنه مربي في نفس الوقت، وأن مادة التدريس وكيفية تدريسها تؤثران في الشخصية كلها فلا يقوم بمهمته كما يجب.

وهناك حقيقة أخرى في غاية الخطورة، وهي أن الشخصية في نموها تقطع مراحل متعددة تمتاز كل مرحلة بميزات خاصة.

فإن الطفل حتى سن المراهقة يكون مهتمًّا خاصةً بما يدور حوله من حوادث، فمعظم اهتمامه موجَّه نحو اكتشاف العالم الخارجي وفهمه وتعليله، وهو يستعين كثيرًا بحواسه ليوضح المسائل التي تثير حبه للاستطلاع والفهم، ويكون تفكيره مندمجًا إلى حدٍّ كبير في نشاطه الحسي

والحركي.

وعند بلوغ الطفل سن المراهقة ينتقل مركز الاهتمام من الخارج نحو الداخل، يصبح المراهق مثاليًّا ميَّالًا إلى التفكير المجرد وإلى إثارة مشاكل تتعلق بباطن الأشياء لا بظاهرها فقط، فإنه يجد لذة فائقة في معالجة الأفكار المجردة بعد أن كان يحصر معظم نشاطه في كل ما هو قابل للتشخيص المادي الملموس، غير أن ميل المراهق إلى تمثُّل المشاكل في المجال الذهني لا يحصره في عالم المجردات البحتة، فإن آفاق مخيلته تتسع وتغذي ذهنه بمواكب من الصور الذهنية والأخيلة التي قد يجد فيها العقل ما يُعينه على التفكير.

أشرنا فيما سبق إلى أهم ما يميز المرحلتين اللتين تضمَّان سني الطفولة وسني المراهقة، وهناك ميزة هامة تشترك فيها هاتان المرحلتان، وهي غزارة الحياة النفسية وتدفُّق تياراتها بسرعة وعنف، فإن علماء النفس الذين اهتموا خاصةً بتحليل الحياة النفسية من الداخل قد فطنوا إلى أمر هام، وهو تحليل الشعور بالزمن النفساني وتقدير سرعة انقضائه.

وليست أهمية هذا الموضوع مقصورة على الوجهة النظرية البحتة، بل هي تتعدى حدود العلم الخالص إلى ميدان التطبيق وخاصة ميدان التعليم والتربية، وما أريد توضيحه بشيء من التفصيل هو إمكان تقدير سرعة انقضاء الزمن النفساني تقديرًا تجريبيًّا، ثم كيفية تطبيق الحقائق التجريبية في وضع برامج الدراسة وتعليم موادها.

يمكن وضع المشكلة التي نحن بصددها الآن بالكيفية الآتية: السرعة

عامل هام من عوامل إنجاز عمل من الأعمال، والسرعة أمر نسبي أي أنها تتوقف من جهة على كمية العمل المطلوب إنجازه، ومن جهة أخرى على الزمن المحدد لإنجاز هذا العمل، فنقول مثلًا: إن الشخص (أ) أسرع من الشخص (ب) إذا كان يُنجز نفس العمل في زمن أقل، أو إذا كان ينجز مقدارًا أكبر من العمل في نفس الزمن.

والأشخاص متفاوتون من حيث السرعة، ويرجع هذا التفاوت إما للسن أو لاختلافات شتى – عضوية أو غير عضوية – بين أشخاص من سن واحدة، ولنتخذ من السرعة الحركية مثالًا لتوضيح كلامنا، فإننا نعبر عن عامل السرعة الحركية بقولنا: إن لكل شخص إيقاعًا حركيًّا خاصًّا به، هذا الإيقاع يتوقف على عوامل فطرية مسجلة في تركيب كل شخص، غير أنه قابل للتحسن تحت تأثير التمرين، ولكن في حدود معينة لا يمكن تجاوزها وإلا انقلبت السرعة إلى اضطراب.

وما يهمنا الآن بصدد وظيفة التربية التعليمية هو تحديد سرعة الفهم والاستيعاب والتمثيل الذهني، ومعرفة ما إذا كانت سرعة تمثيل المعلومات تختلف باختلاف السن، أما اختلافها باختلاف الأشخاص فهذا موضوع آخر يدرسه علم النفس الفارق، وأريد أن أقصر حديثي على علم النفس العام ومحاولة الوصول إلى سَنِّ قانون عام يعين اختلاف الإيقاع النفساني باختلاف السن.

من الحقائق المسلَّم بها والتي توصلنا إلى استنباطها المشاهدات اليومية أن سِني الطفولة والشباب هي سِني التحصيل، وأن مقدار ما يُحَصَّل من معلومات جديدة يقل كلما اقترب الشخص من الشيخوخة.

ولكي تصبح هذه الحقيقة علمية يجب أن نصيغها في أسلوب رياضي بأن نقول مثلًا: إن المقدرة على التحصيل تقل بنسبة كذا وكذا كلما اقترب الشخص من الشيخوخة، ثم هناك مشكلة أخرى وهي معرفة ما إذا كانت هذه النسبة تختلف باختلاف طرق تحصيل المعلومات.

فلدينا إذن مشكلتان:

(١)تحديد الإيقاع النفساني أو سرعة اطراد الحالات النفسية تحديدًا رياضيًّا.

(٢)تأثير طرق التعليم والتعلم في كيفية تحصيل المعلومات بالقدر الكافي للمحافظة على مستوى النشاط العقلي.

المشكلة الأولى: إذا اختبرنا شعورنا الداخلي بمرور الزمن لاحظنا أن الزمن النفساني – أي الزمن كما نشعر به لا كما تسجله الساعة – قابل للانكماش والانبساط، وليس الملل سوى الشعور بطول الزمن أو ببطء انصرامه، أما ساعات العمل المنتجة الملأى بالابتكارات المُجْدية والأفكار الموفقة فإنها تبدو لنا قصيرة، وكذلك اللحظة التي نخشى أن تنتهي حالًا تبدو لنا قصيرة بعكس اللحظة التي نرجو انتهاءها ونتوقَّعه بفارغ الصبر فإنها تبدو لنا طويلة.

ولكن تقديرنا للزمن وهو ينقضي يختلف عن تقديرنا له بعد انقضائه، فإذا كان مستوى النشاط عاليًا والإنتاج غزيرًا فإن الزمن يبدو قصيرًا في الشعور الراهن، ثم يبدو طويلًا عندما تعود ذكراه في الذهن بعد انقضائه؛ وذلك لغزارة ما حَوَتْه الفترة الزمانية الماضية، فقد لوحظ أن الأطفال

والشبان يختلفون عن الشيوخ في تقديرهم لطول السنوات الماضية، فالسنة الماضية تبدو للطفل أطول مما تبدو لشخص متقدِّم في السن.

وقد عُلِّل هذا التفاوت في التقدير بالكيفية الآتية: إن الطفل الذي في سن السابعة مثلًا تكون كل سنة من سنوات حياته سُبع هذه الحياة، بينما تكون في نظر الشيخ الذي سنه ٧٠ سنة ١ / ٧٠ من حياته، أي أن نسبة السنة لشخص في سن السبعين إلى سنة الطفل في سن السابعة هي ١ / ١٠، أو بتعبير آخر نسبة مقدار التحصيل في سن السابعة إلى مقدار التحصيل في سن السبعين كنسبة عشرة إلى واحد.

ولكن هل لهذا التقدير أساسًا علميًّا أم هو قائم على مجرد الشعور الذاتي؟ بل هل هذا التقدير مشعور به كما وصفناه أم هو مجرد تعليل فرضي؟ الواقع أنه من السهل أن نسلِّم جميعًا بأن سني طفولتنا كانت أكثر إنتاجًا، وأنه كلما تقدمت بنا السن أصبحنا أضعف ذاكرة وأقل تحصيلًا للمعارف الجديدة المبتكرة، ولكننا لا نقوم فعلًا بهذه العملية الحسابية عندما نُصْدِر مثل هذا الحكم، توجد هنا مشكلة فعلًا وعلماء النفس الذين حاولوا تعليل هذا الحكم لم يجدوا حلًّا لهذه المشكلة إلا بقولهم: إن مثل هذا التقدير تقدير لا شعوري، ولكن التعليل باللاشعور هو مجرد هروب من مهمة التعليل الحقيقي، وهو شبيه بتعليل بعض مظاهر السلوك بإرجاعها إلى شتى أنواع الغرائز، هو تعليل لفظي، تعليل شعبي لا تعليل علمي موضوعي.

الواقع أن علم النفس عاجز الآن عن أن يعالج هذه المشكلة بالاعتماد فقط على مناهجه الخاصة وعلى المعلومات السيكولوجية

المتوفرة لديه، ولكن في إمكانه أن يستعين بما وصل إليه علم آخر له صلة وثيقة بعلم النفس وهو علم الحياة، فإن كثيرًا من الظواهر السيكولوجية لا يمكن تعليلها تعليلًا وافيًا إلا إذا اعتمدنا على الحقائق البيولوجية؛ لأن الإنسان الذي هو موضوع علم النفس من حيث هو حيوان ناطق هو أيضًا من حيث هو حيوان جزء من موضوع علم الحياة، فمعرفتنا مثلًا للمراحل التي يقطعها الجهاز العصبي والجهاز الهرموني في نموهما وفي تحقيق التنسيق بينهما تساعدنا على فهم نمو السلوك الحسي الحركي والسلوك الانفعالي وكثير من العمليات الذهنية، ولا شك في وجود صلة وثيقة بين سرعة اطراد النمو العضوي وسرعة اطراد النمو العقلي، أي بين النشاط الفسيولوجي والنشاط السيكولوجي، فإذا تمكنًا من تقدير النشاط الفسيولوجي تقديرًا رياضيًّا فسيساعدنا هذا على تقدير النشاط السيكولوجي عن طريق المماثلة.

والواقع أن عالمًا فرنسيًّا يُدْعَى ليكونت دي نووي **Lecomte de Nouy** وهو من تلامذة العالم الدكتور أليكسيس كاريل **Alexis Carell** صاحب الكتاب المشهور: «الإنسان هذا المجهول»، حاول أن يفسر التقدير اللاشعوري لطول سنوات العمر أو قصرها تفسيرًا بيولوجيًّا، يقول دي نووي: إننا نملك ساعة كيميائية عضوية تقيس لنا الزمن الفسيولوجي أو الزمن الحيوي الذي تحدث فيه حالاتنا الشعورية، وهذا المقياس الكيميائي متغير، أو بعبارة أدق: الوحدة المعيارية التي نقيس بها الزمن الفسيولوجي متغيرة، فهي قصيرة في الطفولة، ثم تزداد طولًا كلما تقدَّم الإنسان في العمر، فيترتب على ذلك أن كلما قصرت الوحدة

المعيارية كان عدد الوحدات اللازمة لقياس سنة شمسية أكبر، أي بَدَتْ هذه السنة طويلة، وكلما كبرت الوحدة كان عدد الوحدات اللازمة لقياس سنة شمسية صغيرًا جدًّا، وبَدَتِ السنة الشمسية قصيرة.

ويقول صاحب هذا الرأي: إنه إذا اختلفت مدة كل وحدة كيميائية بالنسبة إلى المقياس الزماني الفلكي عندما نستخلص هذه الوحدة من عدة تجارب تُجرَى على أشخاص مختلفين، أو على شخص واحد في مراحل مختلفة من نموه، فليس معنى هذا أن الساعة الفلكية هي الصحيحة والمنظمة تنظيمًا حسابيًّا، في حين تكون الساعة الكيميائية العضوية مختلفة في سيرها، فقد بينت لنا نظرية النسبية في علم الطبيعة الحديث أن الزمان الرياضي مجرد فرض من الفروض اصطلحنا على استخدامه، هو عبارة عن غلاف خارجي لا يؤثر في سير الحوادث الكونية، فالكون في طبيعته الحقيقية هو عبارة عن ملأ رباعي الأبعاد: طول وعرض وعمق، ثم البُعْد الرابع وهو الزمن الفعال.

والآن أشير بإيجاز إلى الظاهرة البيولوجية الخاصة التي اعتمد عليها دي نووي للكشف عن وحدة الزمان الحيوي. من المسائل التي اهتم الدكتور كاريل بدراستها قوة الخلايا الحية على التجدد والانقسام، فإذا عزلنا مجموعة من الخلايا الحية ووضعناها في مُزْدَرَع يحتوي على مواد غذائية ملائمة نلاحظ أن هذه الخلايا تتكاثر بدون انقطاع، وكلما جددنا المواد الغذائية وأزلنا الفضلات الناتجة عن تغذية الخلايا استمر التكاثر حتى ليتولَّد عن الخلية الواحدة ملايين من ملايين الخلايا.

والآن إذا تأملنا في جرح ما وتتبعنا مصيره لاحظنا أن هذا الجرح يلتئم

بسرعة معينة، وذلك عن طريق تكاثر الخلايا، ولكن هذا التكاثر يقف عند حد هو شفاء الجرح – أي ضم أشفاره – ولكن سرعة التحام الجرح تختلف باختلاف السن وباختلاف مساحة الجرح، فإنها سريعة لدى الطفل، ثم تبطئ بتقدم السن، كما أنها تكون كبيرة كلما كان الجرح صغيرًا، ويرمز إلى سرعة التئام الجرح بحرف (م) وهو المعروف بمعامل الالتحام.

فمثلًا عندما تكون سن الشخص ٢٠ سنة وتكون مساحة الجرح ١٥٠ سنتيمترًا مربعًا يكون معامل الالتحام ٢٠/١٠٠٠، و١٠٠س^{٢} = ٢٥/١٠٠٠، ٥٠س^{٢} = ٤٠/ ١٠٠٠، ٢٥س^{٢} = ٥٤/١٠٠٠، ١٠س^{٢} = ٧٠/١٠٠٠.

ثم تساءل دي نووي عن إمكان عزل الدور الذي تلعبه مساحة الجرح وإيجاد معامل آخر يكون مستقلًّا عن مساحة الجرح، بحيث يصبح تقديرًا مطلقًا للنشاط الفسيولوجي في سن معينة.

وقد وُفِّق هذا العالم باستخدام الطريقة الإحصائية إلى تحديد هذا المعامل الجديد، فوجد أن معامل النشاط الفسيولوجي في سن العاشرة: ٤٠٠/١٠٠٠، وفي سن العشرين: ٢٦٠/١٠٠٠، وفي سن ٢٥: ٢٢٥/١٠٠٠، وفي سن ٣٠: ١٩٨/١٠٠٠، وفي سن ٣٢: ١٨٨/١٠٠٠، وفي سن ٤٠: ١٤٤/١٠٠٠، وفي سن ٥٠: ١٠٣/١٠٠٠.

نستخلص من المقارنة بين هذه الأرقام أن معامل النشاط في سن ٣٠ هو تقريبًا نصف معامل النشاط في سن العاشرة، وفي سن ٥٠ ربع معامل

النشاط في سن العاشرة، أي أنه يلزم الطفل في سن ١٠ لتحقيق وحدة من العمل الفسيولوجي نصف الزمن اللازم لشخص في سن ٣٠ وربع الزمن اللازم لرجل في سن الخمسين. أو بعبارة أخرى: إن سنة من حياة الطفل في سن العاشرة تعادل سنتين من حياة رجل في سن ٣٠، وأربع سنوات من حياة رجل في سن الخمسين، أو بعبارة أخيرة: إن الزمن الفلكي لدى رجل في سن الـ ٣٠ ينقضي بسرعة هي ضعف سرعة انقضاء الزمن لدى الطفل في سن ١٠ ولدى رجل في سن ٥٠ تصبح هذه النسبة أربعة أضعاف.

يعطينا تغير معامل النشاط الفسيولوجي بمرور السنوات فكرة عن مقدار نقص نشاطنا الفسيولوجي من جهة، ويفسر لنا من جهة أخرى لماذا يبدو لنا الزمن مسرعًا في انصرامه كلما تقدمت بنا السن.

وإذا رجعنا الآن إلى ما قلناه عن التقدير السيكولوجي لطول الزمن وقصره بالنسبة إلى السن؛ لوجدنا تطابقًا يكاد يكون تامًّا بين التقدير السيكولوجي والتقدير القائم على دراسة سرعة النشاط الفسيولوجي، فالتقدير السيكولوجي يعطينا في سن العاشرة ٥ وفي سن الخمسين ١، والتقدير البيولوجي يعطينا لهاتين السنين ٤ و١.

ويظهر لنا هذا التطابق بجلاء إذا قارنًّا بين الخط المنحني للتقدير السيكولوجي والخط المنحني للتقدير البيولوجي، فإن التطابق يكاد يكون تامًّا بين سن ١٥ وسن ٦٠، وتؤيد هذه النتيجة النتائج الأخرى التي وصل إليها علم النفس التكويني فيما يختص بالتوازن الموجود بين النمو العضوي والنمو العقلي، بل هي تكمل هذه النتائج إذ تحدد لنا سرعة هذين النموين، وفي هذه الحالة يمكننا أن نقرب بطريقة حقيقية – لا على سبيل

المجاز فقط – بين الجوع العضوي والجوع العقلي، بين التغذية العضوية والتغذية العقلية، بين الانحطاط الجسماني الناتج عن نقص المواد الغذائية والانحطاط العقلي الناتج عن الإقلال من المواد التعليمية وتبسيطها إلى حد إفراغها من لبِّها، بين فقر الدم العضوي وفقر الدم العقلي.

لنترك الآن هذه الاعتبارات جانبًا، ولنوجه نظرنا نحو حالة التعليم في مصر ومستوى الثقافة فيها. إننا نسمع من حين إلى آخر شكاوى رجال التعليم – وخاصة في الأوساط الجامعية – من انحطاط مستوى التعليم، يقال مثلًا: إن التعليم الجامعي لم يأتِ بالثمار التي كانت تُنْتَظَر منه، ومن أسباب خيبة التعليم الجامعي انحطاط المستوى في التعليم الثانوي، وهذا الانحطاط يتمثل كل عام في النسبة الكبيرة لحالات الرسوب في الامتحانات العامة، ألا يحق لنا في هذه الحالة أن نعتبر فساد التغذية العقلية من عوامل الانحطاط والفشل؟ وأن نعلِّل هذا الفساد بأنه راجع خاصة إلى الإقلال من المادة الدراسية وإلى تبسيطها إلى حد الإبطاء من سرعة التحصيل، وبالتالي إلى حد اختلال النظام الطبيعي للتمثيل العقلي وللتغذية العقلية، وهذا السؤال يثير المشكلة الثانية التي أشرنا إليها سابقًا، وهي تأثير طرق التعليم والتعلم في كيفية تحصيل المعلومات بالقدر الكافي للمحافظة على مستوى النشاط العقلي.

هل يكفي لمعالجة هذه الحالة زيادة كمية المواد الدراسية؟ لا أعتقد أن هذا الحل هو الدواء الناجع الذي نبحث عنه، فليست المسألة كمية بحتة، ويمكننا أن نسلم بكل إخلاص أن البرامج الموضوعة للمدارس الثانوية وللمعاهد العليا غزيرة المادة إلى حد إرهاق التلاميذ والطلبة، فالأمر الهام

هو كيفية تهيئة الغذاء العقلي لكي تتم عملية التمثيل العقلي على أحسن وجه وبدون إرهاق.

ولكي نفهم أهمية تهيئة الغذاء العقلي نضرب المثل الآتي: نعلم أن بعض المواد الغذائية لا تُستَساغ ولا تُهْضَم إلا إذا كانت مطبوخة، ولكن نعلم أيضًا أن عملية طبخ هذه المواد يجب أن تقف عند حد وإلا انعدمت بعض العناصر المغذية الضرورية لحفظ الصحة الجسمية، ونعلم من جهة أخرى أنه من الضروري أن يبذل الشخص الذي يتناول الطعام مجهودًا لمضغ هذا الطعام وبلعه، كما أنه يجب أن تكون كمية المواد الغذائية بنسبة معينة حتى تقوم المعدة بوظيفتها، أما إعطاء خلاصات غذائية مهما كانت متوفرة في شكل أقراص أو حقن فإنه يؤدي حتمًا إلى انحطاط القوى وفقر الدم.

أرى أن الداء الذي يشكو منه التعليم في مصر يرجع إلى سوء تهيئة الغذاء العقلي، إننا لا نراعي في كيفية تقديم المعلومات طبيعة العقل الإنساني وكيفية عمل وظائفه. المواد التعليمية التي تقدَّم للتلاميذ مطبوخة أكثر من اللازم تكاد تكون في حالة هضم تام، بحيث لا تسمح للعقل بأن يبذل المجهود الذي لا بد من بذله لضمان صحته، أي لا تسمح له بأن يظل محافظًا على إيقاعه الخاص في التحصيل والتمثيل.

والصورة التي تقدم بها الأغذية العقلية مهضومة إلى حدٍّ كبير هي تجسيم المعلومات في أشكال حسية، وخاصة في أمثلة بصرية أو عملية. أعتقد أن سبب انحطاط التعليم يرجع إلى تغلب النزعة العلمية على النزعة العقلية يرجع إلى الرأي الفاسد الذي يقول: إن العقل لا يمكنه أن يفهم إلا

ما هو مشخَّص تشخيصًا حسيًّا ماديًّا، وأن عملية التجريد وتصور المعاني المجردة واستخدامها في التفكير المتواصل أمر شاق يفوق المستوى العقلي لتلاميذ المدارس الثانوية، والحقيقة هي خلاف ذلك، حياة العقل هي التجريد، وإذا لا يمرَّن العقل في مجال الأفكار المجردة فإنه يصاب بالانحطاط والضمور، ويجب أن يزداد هذا التمرين قوةً ومدًى منذ سن العاشرة، أي قبيل ابتداء مرحلة المراهقة.

قلت: يجب أن يزداد هذا التمرين؛ لأن قدرة العقل على التجريد تعمل قبل هذه السن، فإن تباشير عملية التجريد وما يتبعها من تعميم تظهر منذ أن يبتدئ الطفل يستخدم لغة الكلام، ولكن هذه القدرة ضعيفة في بادئ أمرها، وهي في حاجة إلى المساعدة؛ ولهذا السبب يكون التعليم في مراحله الأولى خاصة حسيًّا وحركيًّا، ولكن من الخطأ أن يستمر هذا النظام فلا بد من الإقلال من الأمثلة الحسية الحركية، من الصور والنماذج المجسمة ومطالبة العقل بالقيام بوظيفته الطبيعية، وهي التجريد وتصور المعاني، لا بد من تدريب عيون العقل بعد تدريب عيون الجسم، فإن ما يميز الإنسان من الحيوان هو خاصة قدرته على التصور الذهني، قدرته على أن يحيا حياةً عقلية، في حين أن حياة الحيوان مقصورة على النشاط الحسي والحركي، فمن طبيعة الحواس أن تكون آلات انفعال لا آلات فعل، أما الوظيفة الفعالة فهي التفكير، والعقل يتطلب مجهودًا، وكل تعلُّم لا يكون مصحوبًا بجهد شاق لا يمكن اعتباره تعلُّمًا عقليًّا، هو تعلُّم سطحي لا يترك أثرًا، بل هو تعلُّم يؤدي إلى ضمور العقل وانحطاطه.

غذاء العقل هو العلم، والعلم هو قبل كل شيء مجموعة منظمة من

الحقائق الكلية – أي من الحقائق المجردة النظرية – ليس العلم مجموعة من القصص ومن الأمثلة ومن الحقائق الواقعية الجزئية، فالقصص والأمثلة والجزئيات هي – بدون شك – من عوامل الترفيه والتسلية، ولكنها لا تغذي العقل إلا إذا استندت إلى حقائق نظرية كلية، ولكن سيقال: إن الأمثلة وسرد الحالات الجزئية وما إليه من العوامل التي تساعد على الفهم.

هذا مما لا شك فيه، ولكن هناك نوعين من الفهم: الفهم الحسي السطحي والفهم العقلي العميق، الفهم الحسي السطحي هو فهم سريع يسير تام، ولكنه فهم عابر؛ لأن الحسي أمر جزئي، والفهم الحسي هو عبارة عن إقامة المقارنة بين أمرين جزئيين بدون محاولة ربطهما بحقيقة نظرية كلية، أما الفهم العقلي فهو أمر بطيء عسير ودائمًا ناقص؛ لأنه يؤدي دائمًا إلى إثارة مشاكل جديدة غامضة. هو فهم منتج لأنه ناقص، إذ الفهم العقلي هو عبارة عن محاولة إدخال المعلومات الجديدة في نظام المعلومات السابقة، وهذه العملية تؤدي حتمًا إلى إعادة تنظيم المعلومات في شكل جديد، وينجم عن هذا الشكل الجديد ظهور نواحي جديدة تثير الاهتمام، وتدفع بالشخص إلى مواصلة البحث والتفكير بدون انقطاع، فإن ميزة العلم الكبرى هي أنه يكشف لنا دائمًا عن مدى جهلنا، ويحملنا على توضيح الغامض وتنمية المعلومات السابقة، فالتعليم الصحيح هو اقتراح أكثر منه تلقين، هو تفكير أكثر منه حفظ، هو إثارة مشاكل أكثر منه حل مشاكل، هو في نهاية الأمر تربية العقل لا مجرد تسجيل معلومات، فإني لا أرى مانعًا من إقلال كمية المعلومات التي يطالب بحفظها تلميذ المدارس الثانوية أو الطالب الجامعي، الأمر الهام هو أن تكون مواد الدراسة دائمًا

فرصة لتنشيط الفكر ولتذوق المعاني المجردة، فإن الحصول على آلة واحدة تصلح للقيام بعمليات مختلفة أفضل من استخدام عدد كبير من الآلات لا تصلح كل واحدة إلا لعمل خاص، وهذه الآلة الواحدة هي المعنى الكلي، المعنى المجرد، هي القانون العلمي الذي يمكن تطبيقه في عدد لا نهاية له من الحالات الجزئية، هي في نهاية الأمر القدرة على تصور المعقولات لا القدرة على إدراك المحسوسات.

ربما سمعتم عن إلين كيلر هذه الطفلة التي كانت لا تبصر ولا تسمع ولا تتكلم، فإنها تمكنت على الرغم من عاهاتها الحسية من مواصلة دراساتها حتى الحصول على الدرجات الجامعية العليا، وليس هذا المثل بحاجة إلى التعليق عليه فإن دلالته جليَّة ومغزاه واضح، ولا أقصد من ذكر هذا المثل أن يعامل المعلم تلاميذه كأنهم عمي وصُم وبكم، بل حبذا لو اعتبرهم من حين إلى آخر مصابين بهذه العاهات، وحاول أن يتحدث إلى عقولهم لا إلى عيونهم وآذانهم فقط، وكل مادة سواء كانت أدبية أو علمية تصلح لتربية العقل وتثقيفه، أي تصلح لكي يقوم التعليم بوظيفته وهي تعليم الشخص كيف يتعلم، وذلك بتنشيط ميله الطبيعي إلى الفهم والتعلم وتغذية العقل بغذائه الطبيعي الملائم له، وهو المعاني المجردة والأفكار النظرية.

ربما اعتقد بعضهم أن الإسراف في التعليم المجرد النظري يجعل الشخص يقطع صلته بالحياة العملية، هذا خطر وهمي؛ لأن ضغط الحياة العملية المادية – وخاصة في عصرنا هذا – قوي عنيف لا يخشى أي تهديد.

أما الخطر الحقيقي الذي يهددنا فهو تغلب النزعة العملية النفعية المادية على النزعة النظرية المثالية الروحانية، والذين تهزمهم الحياة ليسوا في نهاية الأمر هؤلاء الذين آثروا لذات العقل على لذات الجسم، بل الذين اندفعوا في تيار المنفعة المادية؛ لأن الهزيمة الكبرى التي تصيب الإنسان هي الشقاء النفسي لا الشقاء المادي، هي عدم تحقيق السعادة الروحانية.

سأعود إلى هذه النقطة الهامة في المحاضرة القادمة عن صلة الفلسفة بالتربية، وكل ما أريد إثباته هو أن الاتصاف بالروح العلمية وتنمية قوى العقل العليا – وخاصة قوة التفكير المجرد – من عوامل بناء خلق قويم سامٍ. هذه العوامل لا تكفي بدون شك ولكنها ضرورية ولا بد منها لتفهُّم القواعد الخُلُقية وتطبيقها.

فإن ما يميز المعرفة الحسية من المعرفة العقلية إخضاع الحاس للمحسوس في حالة المعرفة الحسية، وتحرر المتعقل من المحسوس في حالة المعرفة العقلية، فالنشاط العقلي يقتضي تحطيم الأغلال التي تضطرنا إلى النظر في الظلال التي ترتسم على جدران منارة المحسوسات لتوجيه نظرنا نحو نور المعقولات، المعرفة العلمية هي معرفة مجردة؛ لأنها تقتضي التجرد من الأغراض المادية ومن المنافع الذاتية، هي المعرفة الوحيدة التي تمكننا من تحقيق طبيعتنا البشرية من حيث هي طبيعة عقلية روحانية.

ولهذا السبب يجب أن يكون أحد أغراض التربية تعويد العقل على استخدام قدراته الأساسية لا مجرد تكديس المعلومات وتسجيلها، يجب ألا ننسى أن العادات تنقسم إلى قسمين: عادات حركية وعادات عقلية، العادة الحركية هي تعلُّم عملية خاصة والقيام بها إما بحركات يدوية أو

بحركات لفظية، أما العادة العقلية فهي أن يتعلم الشخص كيف يتعلم، أي كيف يفكر وكيف يوجِّه تفكيره وفقًا لمادة التفكير، ولا بد وأن يستند التفكير في أي مجال كان على حقائق أساسية كلية، والتفكير في نهاية الأمر يؤدي إلى الاختراع والإبداع أي تقوية الحقائق الأساسية وتكميلها، وإلى تنمية المعلومات بطريقة حية لا بطريقة ميكانيكية، أن يتعلم الشخص كيف يتعلم؟ معناه أن يتعلم كيف يستخدم معلوماته السابقة في مجالات مختلفة؟ أي تفادي الإسراف في التخصص وتنمية القدرة العامة على التفكير وعلى حل أكبر عدد من المشاكل الجديدة.

كل هذه الحقائق الأولية التي لا نزاع فيها توصِّلنا إلى نفس النتيجة التي نريد إثباتها، وهي التعارض القائم بين المعرفة الحسية والمعرفة العقلية، إننا انتبهنا خاصة إلى ناحية واحدة من طبيعة التفكير الإنساني وهي اعتماد العقل على الحواس، ولم نلتفت إلى الناحية الأخرى التي لا تقل أهمية عن الأولى، وهي ضرورة تحرر العقل من المحسوسات بقدر الإمكان؛ لكي يقوم بوظيفته الجوهرية. الاستسلام للنزعة الأولى أمر طبيعي يسير؛ لأنه أمر حيواني إذ يشترك الإنسان والحيوان في المعرفة الحسية، أما قبول الحقيقة الثانية – وهي ضرورة التجرد من المحسوسات – فإنه أمر شاق يستلزم جهدًا عنيفًا وانتصارًا على نزعاتنا الحيوانية، هو أمر يجب تحقيقه بالرغم من الفتنة الصادرة عن المحسوسات، والتي تحاول دائمًا أن تجذبنا نحو كل ما هو ملموس ومحسوس، الحياة الحسية هي استسلام، أما الحياة العقلية فهي كفاح مستمر متواصل، ومن واجب المربي أن يشير دائمًا بإلحاح إلى هذه الحقيقة.

ربما اعترض بعضهم على ما نذهب إليه في أن العقل يعتمد على الحس من جهة ويتعارض معه من جهة أخرى، الواقع أن جميع الحقائق التجريبية التي وصل إليها علم النفس تؤيد هذا الرأي، وحسبي أن أذكر تجربة واحدة لأبين كيف يزداد التصور الذهني وضوحًا كلما قلَّت الكيفيات الحسية المشعور بها.

نعلم أن من وظائف البصر إدراك الأبعاد والنِّسَب الموجودة بين الأبعاد، أي إدراك ما يُعْرَف بالبروز أو بالشكل المجسم. ويمكن إدراك الشكل المجسم باللمس فقط بدون الاستعانة بالبصر، ونعلم أيضًا أن الإحساسات اللمسية التي نشعر بها عندما نمر بأصابعنا على الشيء لتعرُّف شكله هي إحساسات حركية تحتوي على إحساسات عضلية ووترية ومفصلية بجانب الإحساس بالتماس، فإذا ركَّز الشخص انتباهه في مجرد الإحساس بالتماس وجرَّد نفسه من الإحساسات العضلية والوترية والمفصلية أمكنه أن يتصور شكل الشيء بوضوح وأن يصفه، أما إذا ترك الإحساسات الأخرى تقتحم شعوره فتتلاشى صورة الشيء في الذهن وتفقد وضوحها.

وبخصوص هذا التعارض القائم بين النشاط الحسي الحركي والنشاط العقلي يجدر بنا أن نقول شيئًا عن الكسل، يوجد نوعان من الكسل: النوع الأول هو الكسل الخامل، والثاني هو الكسل النشط. الكسل الخامل من اليسير ملاحظته، وتشخيصه هو عدم القيام بالعمل، هو الفرار من الواقع والالتجاء إلى عالم الأحلام، هو أمر سلبي، أما الكسل النشط فإنه من العسير جدًّا تشخيصه؛ ولهذا السبب يعتبر أكثر خطرًا من الأول،

هو القيام بعدة أعمال في آن واحد، وبذل مجهودات كبيرة في سبيل كل عمل ولكن بدون نظام وبدون إنجاز عمل واحد على أكمل وجه، هو السير وراء كل فكرة تخطر بالبال ومحاولة تنفيذها قبل استقصاء تمحيصها واختبار صحتها وصلاحيتها في المجال الذهني أولًا، الكسل النشط هو العمل للعمل ولما يترتب عليه من لذات حسية حركية، هو أمر إيجابي ولكنه مضطرب؛ لأنه تبذير للمجهود، والتبذير عاقبته الخيبة والفشل والتعب المنهك الذي يتعذَّر تعويضه، وربما أراد أفلاطون أن يشير إلى عواقب الكسل النشط – أي إلى عواقب قصر الاهتمام في الأمور الحسية العملية – عندما حبَّذ أن يتفلسف الحكام، أو أن يقوم الفلاسفة بأعباء الحكم وسياسة شئون الدولة، ويريد أفلاطون بالفلسفة بذل المجهود للكشف عن الحقائق المستترة وراء ظواهر الأشياء، أي استخدام التفكير المجرد وتعقل المعقولات.

ذكرت في مستهل هذه المحاضرة أن أهم المسائل التي يجب أن يدرسها علم النفس الذي يراد تطبيقه في التربية أربعة:

(١)مراحل تكوين الشخصية.

(٢)دوافع السلوك.

(٣)طبيعة العقلي الإنساني.

(٤)عملية التعلم.

وقد أشرت إلى أهم الحقائق التي يجب مراعاتها لكي تنجح التربية في مهمتها، والآن سأحاول تلخيص أهم النتائج التي وصلنا إليها.

إن أهم ما استرعى انتباهنا فيما يختص بمراحل تكوين الشخصية هي سرعة اطراد النشاط النفساني وقوته في سنوات النمو، وضرورة تغذية العقل بغذاء وافر غزير.

ثم رأينا أن تحديد كمية ما يمكن تحصيله من العلم غير كافٍ لمعالجة مشكلة التغذية العقلية، ولكن لا بد من تهيئة الغذاء ليكون ملائمًا لطبيعة العقل؛ لذلك لا بد لنا أن نذكر أن من بين دوافع النشاط يوجد ميل هام يجب إرضاؤه لكي نضمن نمو العقل وتثقيفه، وهو الميل إلى الفهم والتعليل، الميل إلى تعقُّل المعقولات، غير أن هذا الميل أقل بروزًا من الميول الحسية والحركية، وهو مهدَّد بالتلاشي وبالقضاء عليه إذا لم يُغَذَّ بغذائه الملائم له، إن حل مشكلة الإرهاق المدرسي يتوقف على فهم طبيعة هذا الميل والأخذ به عند وضع البرامج، وخاصةً عند تحديد كيفية تدريس المواد.

فإن الإرهاق يرجع لا إلى كمية المجهود المطلوبة من التلميذ، بل إلى نوع المجهود، إننا لا نحاول باستمرار إرضاء ميله إلى النشاط العقلي، بل نعامله كآلة تسجيل كميات متنوعة متباينة من المعلومات، فالإرهاق هو من أعراض فقر الدم العقلي لا نتيجة تضخُّم العقل، فإذا كان لدينا سيارة صُنِعت لكي تسير بسرعة مائة كيلو في الساعة فإننا نرهقها إذا جعلناها تسير دائمًا بسرعة خمسة كيلومترات في الساعة.

وعلى هذا يكون الغذاء الملائم لطبيعة العقل المعلومات التي تتطلب مجهودًا عقليًّا لفهمها لا التي تتطلب مجهودًا لحفظها فقط؛ ولهذا السبب يُستحسن أن نبالغ في تعقيد مواد الدراسة بدلًا من أن نبالغ في تبسيطها، يجب أن يكون مستوى الدراسة أعلى قليلًا من المستوى العقلي الذي نظن

أن التلميذ قد وصل إليه، وذلك لكي تظل دائرة النشاط العقلي مفتوحة، ولكي لا يطمئن التلميذ إلى دائرة الفهم الحسي المغلقة على نفسها؛ ولذلك السبب يجب أن تكون الكتب المقررة أعلى مستوى من البرنامج الذي يراد تدريسه، وأن يراعي مؤلف الكتاب ضرورة تقديم مادة غزيرة للتفكير والتأمل بجانب الوقائع والأمثلة التي يذكرها، ولا مانع من الإشارة إلى بعض المشاكل بدون بيان كيفية حلها أو الإشارة إلى بعض المشاكل التي لم تُحَل بعد إذا كان هذا متيسِّرًا؛ وذلك لإبقاء الميل إلى الفهم والتطلع نشطًا متيقظًا، يجب إذن أن نقلل بقدر المستطاع من هذه الملخصات التي تُمْلَى على التلاميذ أو من هذه الجداول الجافة التي تحتوي على سلسلة من الوقائع بدون الإشارة إلى ما يربط بينها.

وبهذا الصدد أختتم حديثي بذكر حادث وقع فعلًا في إحدى المدارس. لام أحد المفتشين أحد مدرسي العلوم لأنه: (١) لا يُملي على تلامذته ملخصًا نموذجيًّا عن الدرس مكتفيًا بتكليف التلاميذ بعمل الملخص بأنفسهم في المنزل. (٢) لاعتماده على الكتاب المقرر في المادة التي يدرسها بحجة أن الكتاب المقرر مفعَم بالأخطاء. (٣) لتجاوزه حدود البرنامج وتدريس مواد إضافية أو تدريس بعض المواد بالتفصيل، في حين أن المقرر ينص على وجوب تدريسها بإيجاز. (٤) لذكره تجربة علمية لا يمكن تحقيقها بسهولة في المعمل بحجة أن التلاميذ لا يمكنهم أن يفهموا أيَّة تجربة إلا إذا جُسِّمَت لهم تجسيمًا حسيًّا ماديًّا، كأن عملية التصور الذهني من عمليات السحر والشعوذة.

فإذا كانت هذه الطريقة هي الطريقة المثلى للتعليم فيكون الغرض

تحويل التلامذة إلى آلات متشابهة تقوم بأعمال متشابهة كلما ضغطنا على أحد مفاتيحها، وتكون النتيجة حتمًا انحطاط المستوى الثقافي وقتل الرغبة في الاطلاع والاستزادة، وسوء تهيئة الناشئة لمواجهة مشاكل الحياة بنجاح، وأخيرًا خنق العبقريات التي تحاول البروز، وهذا معناه القضاء على الأمة بالانحطاط، إذ إن الغرض الأسمى لفن التربية هو خلق قادة الفكر في شتى ميادين الحياة.

الفصل العاشر

بين الفلسفة والتربية

لا يخلو نظام فلسفي جديد بهذا الاسم من جانب عملي تطبيقي، ويعتقد كل فيلسوف أن مذهبه لا يتم إلا إذا تناول فيه موضوع الحكمة الخلقية والحكمة السياسية، والتفكير في الأخلاق وفي طرق التربية الصالحة والحكم العادل يعتمد على ما وصل إليه التأمل الفلسفي في طبيعة العالم الكبير والعالم الصغير، أي في طبيعة الكون والإنسان، وحسبنا أن نشير إلى فلسفة أفلاطون وأرسطو والفارابي وديكارت ولوك وهبز وكانت وهربرت ورينوفييه وجون ستوارت مل وسبنسر وبرجسون وديوي؛ لنقف على العلاقة الوثيقة التي تربط الفلسفة النظرية بالفلسفة العملية وخاصة التربية التي هي أهم جزء من الفلسفة العملية، وكان ديكارت – هذا الفيلسوف الجبار الذي توغَّل إلى أقصى حد في التفكير الميتافيزيقي – يقول أن لا فائدة من الفلسفة إذا كانت لا ترشدنا إلى أفضل الطرق وأقومها لإسعاد الإنسانية.

ولكل نظام في التربية أسس فلسفية يعتمد عليها، ومبادئ ميتافيزيقية يستند إليها في التطبيق، وقد تكون الصلة بين فلسفة ما ونظام ما في التربية غير واضحة ولكنها موجودة، وأحد أغراض هذه المحاضرة توضيح الصلة التي تربط كلًّا من النظامين، القديم والجديد، في التربية بالمذهب الفلسفي

الذي يستند إليه كلٌّ من هذين النظامين.

ألححت في المحاضرة السابقة في التقابل الموجود بين النشاط الحسي والنشاط العقلي، بين الفهم الحسي والفهم العقلي، وقد أشرت إلى أن النشاط الحسي يكون متغلبًا في سني الطفولة ولكني أشرت في نفس الوقت إلى ضرورة تنحي النشاط الحسي إلى حد ما؛ لكي يترك للنشاط العقلي مجاله الذي تتغلَّب فيه النزعة الحسية على النزعة الفكرية، ليس إلا مرحلة يجب أن تؤدِّي بالضرورة إلى مرحلة تتغلب فيها النزعة الفكرية المجردة، ولا داعي إلى أن أبيِّن أن التعارض الموجود بين الحسي والعقلي يجب أن يزول في مرحلة ثالثة ينتظم فيها السلوك الإنساني ويتكامل بحيث يصبح التعاون بين الحسي والعقلي ممكنًا؛ لتحقيق أمور تسمو على الواقع الحسي وهي القيم الخُلُقية الجمالية.

نعلم أن أشد المعارك الفكرية عنفًا هي التي تقوم بين أنصار القديم وأنصار الجديد، والصراع بين القديم والجديد كان من أهم عوامل رُقي الإنسانية وتقدمها، فالأمة التي تطمئن إلى تقاليدها اطمئنانًا أعمى وتستسلم لسلطان القديم استسلامًا كليًّا فإنها تقضي على نفسها بالخمول والانحطاط؛ لأنها تقاوم أهم ناحية من نواحي النشاط الفكري وهي التجديد والاختراع والإبداع، وكذلك الأمة التي تنساق وراء كل جديد بلا روية ولا تبصر وتقطع صلتها بالقديم بحجة أن التحرر من كل قيد من مستلزمات الرقي تقضي على نفسها بالاضطراب والفوضى والتفكُّك.

فالصراع الذي يقوم بين القديم والجديد هو عنوان الحيوية الصادقة، ويجب أن يبعث الأمل في القلوب؛ لأن هذا الصراع لا بد وأن يؤدي إلى

تحسين وإصلاح، ونشاهد اليوم بكل اغتباط أن الحياة الفكرية في مصر في نشاط مستمر متزايد، خاصة في ميدان الإصلاحات الاجتماعية، ومشكلة التربية جديرة بكل عنايتنا؛ لأنها من أهم وسائل الإصلاح الاجتماعي.

والصراع بين القديم والجديد في ميدان التربية يشتد عنفًا كلما اتسع مجال الفكر وازداد المشرفون على شئون التربية تطلُّعًا إلى النظم المختلفة القائمة في الدول المتحضرة، وكلما ازداد تأثرًا بالتيارات الفلسفية المختلفة التي تتنازع التفكير الحديث.

وقبل أن نشير إلى أهم المذاهب الفلسفية التي تحاول التأثير في توجيه التربية ووضع نظمها يُستحسن أن نقف أولًا على ما نسميه بالنظام القديم والنظام الجديد.

يمكن حصر موضوع التربية في مشكلتين أساسيتين: المشكلة الأولى صلة المعلم بالتلميذ. المشكلة الثانية مواد الدراسة وطرق تعليمها.

في النظام القديم المعلم هو الذي يمثل السلطة المطلقة، ومن أعماله أن يحدَّ حرية التلميذ، وأن يوجهه في جميع خطواته، وأن يعيِّن له كل ما يجب عليه أن يقوم به من أعمال مدرسية، وأن يحثَّه على بذل المجهود مهما كان شاقًّا لتحصيل المعلومات واستيعابها، وذلك بغض النظر عما قد تفيده مادة الدراسة في نفسه من اهتمام أو رغبة أو ملل.

أما مواد الدراسة فتكون منصوصًا عنها بالتفصيل في البرامج الموضوعة، ويكون جميع المعلومات المطلوب استيعابها مدوَّنة في كتب بطريقة منظمة متسلسلة بحيث يسهل فهمها وحفظها.

أما في النظام الجديد فمركز الأهمية ينتقل من المعلم إلى التلميذ. يجب حد سلطة المعلم وتوسيع مجال حرية التلميذ وتلقائيته. اختيار موضوعات البحث يتوقف على رغبة التلميذ ونوع اهتمامه. ليست مهمة المعلم تكوين عقل تلميذه وتوجيه عواطفه، بل مساعدة شخصية التلميذ على أن تتكوَّن بنفسها وفقًا لقوانين النمو، وذلك بفضل التجارب العديدة المتجددة باستمرار التي يقوم بها التلميذ في ميادين النشاط المختلفة داخل المدرسة وخارجها.

أما مواد الدراسة فإنه لا يصح تعيينها وضبطها ووضع برامجها وتدوينها في كتب. مهمة التربية في نظر أنصار المدرسة الجديدة ليست تحصيل المعلومات بطريقة منظمة متسلسلة، بل تدريب العقل على الملاحظة والتفكير بمناسبة الملاحظات الخارجية والتجارب التي تُجرى على كل ما يقع في المجال الإدراكي وكيفما اتفق. في حين أن المعلم والكتاب كانا الركنين الأساسيين في نظام التربية القديمة يفقد المعلم في النظام الجديد سلطته وأهميته، وتصبح الطبيعة الكتاب الكبير الذي يتحتَّم على التلميذ الباحث أن يفكَّ ألغازه بنفسه وأن يحصِّل من المعارف العملية ما يمكِّنه من مواجهة مشاكل الحياة بنجاح.

شعار النظام القديم هو: «كوِّن عقل التلميذ وقوِّم خُلُقه، واجعله يفهم معنى السلطة والطاعة، معنى الثواب والعقاب، اجعله يشعر بنقصه وبعجزه عن أن يسدَّ هذا النقص بنفسه، وأنه لا بد من وسيط يهيئ له الغذاء العقلي والعاطفي ويساعده على أن يتمثل بقدر المستطاع وفي أقل مدة ممكنة أكبر قسط من التراث الثقافي الإنساني، سواء في ميدان العلم

الخالص أو التطبيق أو الفن أو الآداب. التربية هي إعداد للحياة.»

أما شعار النظام الجديد فهو: «دع التلميذ يكوِّن نفسه بنفسه، ويتعلم بالتجربة ما هو خير له وما هو شر، قوِّ في نفسه ثقته بنفسه واجعله يشعر بوجود ميول مغروزة في طبيعته ستوجِّهه حتمًا – وبدون ضلال أو خيبة – إلى ما يلائم طبيعته. خير مدرسة لتكوين الشخصية الحياة اليومية، وخير كتاب كتاب الطبيعة الذي لن تتمَّ أبدًا فصوله، ليست التربية إعدادًا للحياة، بل هي الحياة نفسها.»

إذا عُرِض علينا هذان النظامان وقيل لنا أن نختار أصلحهما لَتَرَدَّدنا ووقعنا في حيرة؛ لأننا سنلاحظ في كل منهما مزايا ونقائص، ولاقترحنا أن نأخذ بجميع المزايا وأن نتجنب كل ما يبدو لنا متطرفًا أو مضرًّا.

والواقع أنه يوجد بين أنصار الطرفين المتعارضين أنصار الوسط والاعتدال، ولكن موقفهم أكثر حرجًا واضطرابًا من موقف المتطرفين، فهم في حالة تذبذب يميلون حينًا إلى جانب ثم يُجذَبون حينًا آخر نحو الجانب المقابل، هم ضحية الصراع القائم بين أنصار الطرفين المضادين.

لنتأمل قليلًا في طبيعة هذا الصراع، فإنه غير محصور في ميدان التربية، ولم ينشأ أولًا في ميدان التربية، ولم يستمد حججه وأدلته من الوقائع التي تشاهَد في مجال التربية، فالصراع القائم بين أنصار النظام القديم في التربية وأنصار النظام الجديد هو صراع فلسفي في صميمه، حُججه وأدلته نظرية قبل أن تكون تجريبية، ويشتد الصراع عنفًا كلما ابتعد عن العالم الواقعي وتوغَّل في عالم المعاني والنظريات.

وسأحاول أن أبيّن الآن كيف أن الصراع القائم بين النظامين القديم والجديد في التربية هو صراع فلسفي قبل كل شيء، ولكي نصل إلى تعيين الفلسفتين المتضادتين اللتين يستند إليهما النظامان المتقابلان في التربية نبحث عن المعاني التي تكون أكثر تداولًا في كل من النظامين، يمكننا أن نضع قائمة تحتوي على عشرة أزواج من المعاني المتقابلة، وبالتأمل في كل من الطرفين نقف على نوع الفلسفة التي يعتمد عليها كلٌّ من النظامين، وإليكم هذه القائمة:[1]

أ	(١) التغيُّر ويقابله الثبات.
	(٢) التجديد ويقابله المحافظة.
	(٣) التفكير ويقابله التعوُّد.
ب	(٤) الطارئية ويقابله التوجيه.
	(٥) النشاط ويقابله المضمون.
	(٦) المشروع ويقابله الموضوع.
	(٧) الإدراك ويقابله التصور.
ج	(٨) الحرية ويقابلها السلطة.
	(٩) الاهتمام ويقابله الجهد.
	(١٠) التعبير ويقابله الكبت.

من السهل أن نلاحظ أوجه الشبه الموجودة بين معاني هاتين المجموعتين، فالصلة واضحة بين «أ»: التغير والتجديد والتفكير، و«ج»:

الحرية والاهتمام والتعبير، كما أنها واضحة بين المعاني المقابلة، وهي: «أ» الثبات والمحافظة والتعود، وفي «ج»: السلطة والجهد والكبت، أما المعاني الأربعة الباقية فإنها في حاجة إلى بعض التوضيح، وستتضح لنا بعد الوقوف على ما وراء هاتين المجموعتين من نظريات فلسفية.

وأهم أزواج المعاني التي نحن بصددها هو الزوج الأول: تغير – ثبات. نعلم أن مشكلة التغير والثبات من المشاكل الفلسفية الكبرى التي شغلت بال الفلاسفة، فيذهب بعضهم إلى أن كل شيء في الكون في حالة تغير مستمر، وأن جوهر الوجود الصيرورة والتحول والتطور، وأن لا وجود لما نسميه بالماهيات الأبدية، أو على الأقل بالماهيات الثابتة المتعيَّنة تعيُّنًا ذاتيًّا. اتخذ هذا المذهب صورًا عدة بمر القرون، ومن أحدث صوره ما يُعرف بالفلسفة البراجماسية أو البراجماتيزم، ومعناه باللغة العربية المذهب العملي. ومذهب الذرائع فرع من المذهب العملي. والقضية الأساسية التي يقوم عليها المذهب العملي هو أن الحقائق المطلقة غير موجودة، بل كل ما يمكن عمله نسبي قابل للتغيير؛ فالحقائق في تغير مستمر وما كان يعتبر حقيقة قد يصبح خطأ.

أما المذهب الفلسفي الذي يقول بوجود حقائق ثابتة، بوجود ماهيات غير قابلة للتغير فهو المذهب الواقعي. لا يدعي هذا المذهب أنه في قدرة عقل الإنسان أن يكشف الحقيقة المطلقة وأن يصل إلى العلم الكليِّ، بل يقول: إن في قدرة العقل الإنساني أن يكشف بعض هذه الحقيقة؛ لأن هذه الحقيقة موجودة في ذاتها؛ ولأن طبيعة العقل الإنساني ملائمة لطبيعة هذه الحقيقة.

قد يبدو لنا أننا ابتعدنا كل البعد عن مجال التربية، فما صلة أنظمة التربية بهذه المذاهب الفلسفية التي تتناول مشكلة المعرفة من ناحيتها النظرية المجردة؟ الواقع أن الحلّ الذي سيصل إليه الفلاسفة بشأن نظرية المعرفة هو الأساس الوحيد الذي يجب أن تقام عليه أنظمة التربية، فإن أصحاب المذهب العملي هم دائمًا من أنصار النظام الجديد، وأنصار النظام الجديد الذين لم يفكروا في المشاكل الفلسفية تفكيرًا منظمًا لا بد لهم أن ينضموا إلى المذهب العملي إذا أرادوا أن يتخذوا من أنظمتهم العملية موضوعًا للتفكير الفلسفي. مَنْ هم أنصار ما نسميه بالنظام الجديد في التربية؟ هم: مونتني **Montaigne** وجان جاك روسو **J. J. Rousseau** واسبنسر **Spencer**، وفي أيامنا هذه جون ديوي **John Dewey**، وهذا الأخير هو أكبر ممثل للمذهب العملي، وهو يبني نظامه في التربية على آرائه الفلسفية، ويدافع عن آرائه في التربية بالدفاع أولًا عن آرائه الفلسفية.

ولننظر مرة ثانية في قائمة المعاني السابقة، فالمعاني الموجودة في الطرف الأيمن، أي التغير والتجديد والتفكير ... إلخ، هي المعاني التي تعتبرها المدرسة العملية أكثر خطورة وأجدر بعنايتنا من المعاني التي تقابلها، الثبات والمحافظة والتعود ... إلخ، والتي تدافع عنها المدرسة الواقعية.

وأهم النتائج التي تنجم عن القضية الأساسية للمذهب العملي – أي القضية التي تقول: إن الحقائق غير موجودة في ذاتها وغير ثابتة – هي النتائج الآتية:

(١)ليس الغرض من التفكير كشف الواقع أو كشف حقيقة من الحقائق مستقلة عنا، بل الغرض منه خلق الحقائق.

(٢)وبما أن الحقائق نسبية غير ثابتة وقابلة للتلاشي والزوال، فالأمر الهام ليس مضمون التفكير – أي ليس الموضوع الذي نفكِّر فيه – بل الأمر الهام هو النشاط، والنشاط لذاته، العمل للعمل.

(٣)وعلى ذلك يكون المنهج الوحيد لخلق الحقائق هو ما يُعْرَف بنظام المشروعات الذي يسمح للتلميذ بأن يستخدم حريته وأن يختار المشروع الذي يلائم رغبته واهتمامه، وأن يعبِّر بصراحة وتلقائية عن كل ما يطرأ في باله من الأفكار والمعاني التي تُثار بمناسبة الإدراكات الخارجية.

والآن يمكننا أن نفهم المقصود من المعاني التي وضعناها في مجموعة ب، الطارئية والنشاط والمشروع والإدراك، وما يقابلها من المعاني وهو: التوجيه – المضمون – الموضوع – التصوُّر.

إذا تأملنا في القائمة كلها وخاصة في الزوجين الثالث والسابع، فستبدو لنا أنه يجب عكس ترتيب معاني الزوج السابع؛ لأن التصور الذهني يناسب التفكير أكثر من مناسبة الإدراك له.

هذه النقطة جديرة بأن تستوقفنا قليلًا، خاصة وهي ترجع بنا إلى ما قلناه في المحاضرة السابقة. يجب أن نعلم أولًا أن المذهب العملي ينتمي إلى مدرسة خاصة من مدارس علم النفس، وهي المدرسة الوظيفية التي تهتم خاصة بدراسة غرض التفكير، وهو حل المشاكل لا بتحليل عملية التفكير في حد ذاتها.

ويجب أن نذكر ثانيًا أن المدرسة الجديدة تنبذ الكتب من بين وسائل

التعليم، وتلجأ إلى استخدام الأجهزة والأشكال والنماذج المجسمة. وتذهب مانتسوري إلى أن استخدام الأجهزة والنماذج يجب أن يستمر في مرحلة التعليم الثانوي؛ وعلى ذلك تكون عملية الإدراك الحسي العملية الأساسية.

فالمقصود من التفكير هو التفكير في المحسوسات والمشخَّصات، في الطوارئ الحسية المجسمة والتجارب الخارجية التي تكون لها صلة وثيقة بالحياة العملية؛ ولهذا السبب يقول أصحاب المذهب العملي: إن التربية هي الحياة نفسها، وإن على التربية أن تستوحي دائمًا الحياة وألا تبتعد عن الحياة، وما إليه من العبارات التي تؤثر في عواطفنا ولكنها غير قابلة لأن تُتَصوَّر في الذهن تصوُّرًا جليًّا واضحًا.

والآن إذا تذكرنا ما قلناه عن التعارض القائم بين الحس والعقل، وعن أن حياة العقل هي في نهاية الأمر تعقُّل المعقولات وتصوُّر المعاني المجردة الكلية لا مجرد التفكير في المحسوسات والجزئيات، فإن موقفنا بإزاء الفلسفة العملية وبإزاء نظام التربية التابع لها هو موقف المعارضة والإنكار.

لا أُقِرُّ ما يُعْرَف بالنظام الجديد؛ لأني لا أُقر الفلسفة العملية، ولا أُقر الفلسفة العملية لعدة أسباب بعضها نظرية وبعضها عملية، ومن الأسباب النظرية: عدم فهمها لطبيعة العقل ولطبيعة الحقائق العقلية، عدم التسليم بوجود حقائق ثابتة، بوجود قيم سامية ثابتة بالرغم من الأعراض المتغيرة المتقلبة. ومن الأسباب العملية: لأنها لو طُبِّقت فعلًا وبدون قيد فستؤدي حتمًا إلى انحطاط الإنسانية وتلاشي المدنية وتغلُّب القيم المادية العابرة على القيم الروحانية الأبدية.

هل موقفي هذا يعني أنني من أنصار المحافظة على القديم كما هو وفي حالته الراهنة؟ كلا، لأنني من الذين يعترفون بانحطاط مستوى التعليم في مصر، ولكني لا أعتقد أن العلاج الناجع هو أن نستبدل بالنظام القديم نظامًا جديدًا كالنظام الذي تدافع عنه الفلسفة العملية، ولا أن نقتبس من النظام الجديد ما يبدو لنا طريفًا مغريًا وأن نُقحمه في النظام القديم. العلاج هو إصلاح القديم مع المحافظة على الأسس التي بُنِي عليها هذا النظام، وهذه الأسس هي التي تصدَّعت في نظامنا الحالي، وهي التي أشرت إليها بإلحاح في المحاضرة السابقة، وهذه الأسس هي التي تنص عليها الفلسفة الواقعية التي تقول بوجود حقائق عقلية ثابتة وبإمكان الوصول إلى هذه الحقائق وبضرورة بذل الجهد للوصول إليها. الفلسفة الواقعية هي عدوة التبسيط والتيسير، عدوة الطارئية والاتفاقية، عدوة الحرية المطلقة والاستسلام الأعمى للرغبات الراهنة، بل هي تقول: إن في مجال التربية كل ما هو سهل فهو سيئ، وإن الجهد الطريق الوحيد للوصول إلى المعرفة والعلم ولتحقيق الأخلاق السامية الإيثارية، وإن التوجيه وتعيين موضوعات الدراسة من عوامل النجاح سواء في الميدان النظري أو في الميدان العملي.

ولأعداء هذه الفلسفة حجج كثيرة لعدم قبولها، ومن بين هذه الحجج حجة تبدو للقائلين بها كأنها الضربة القاضية التي ستقوِّض بناء الفلسفة الواقعية وبناء النظام التربوي التابع لها، فيقولون: إن مثل هذا النظام بعيد كل البعد عن الحياة، لا يفهم معنى الحياة، وبالرغم من تسميته بالواقعي فإنه نظام وهمي خيالي نظريٌّ مجرَّدٌ تعسُّفيٌّ، نظام القرون الوسطى، قرون الظلام والضلال واللغو اللفظي الأجوف.

وجواب الفلسفة الواقعية على هذا الهجوم العنيف بسيط جدًّا، هو حقيقة أولية يسلِّم بها كل شخص مخلص في تفكيره، لا يمكن فهم الحياة إلا إذا ابتعدنا أولًا عن الحياة لنعود إليها بعد فهمها وليست هذه الحقيقة مجرد مجموعة من الألفاظ. هي حقيقة واقعية تجريبية يُعلِّمها إيانا لا الفلاسفة والمفكرون بل الأطفال الصغار بل الحيوانات نفسها.

هذا كلام يثير الدهشة حقًّا، ولكني سأزيل دهشتكم في الحال. ربما سمعتم عن تجارب كوهلر على القردة المعروفة بالشمبانزيه. إليكم إحدى هذه التجارب وسأختار أبسطها. القرد في قفصه خارج القفص وراء قضبان الحديد يضع المجرب موزة. تثير الفاكهة رغبة القرد في الحصول عليها فيندفع نحو الموزة ولكنها بعيدة عن متناول يده، ينفعل القرد ويمسك بقضبان الحديد محاولًا تحطيمها. ما يريد أن يصنعه القرد هو الاتصال المباشر بالموزة، هذا الاتصال المباشر محال. استمرار القرد في محاولاته يعني أنه لم يفهم الموقف. يقضي حل الموقف، أي فهم الموقف، أن يبتعد الشمبانزيه عن الطُّعْم، أن يتغلب على الفتنة الحسية الصادرة عن الشيء المغري ويقوم بحركة التفاف ويخرج من القفص للحصول على الموزة.

فهم المحسوس يتطلب التجرد من المحسوس. الحصول على الثمرة يتطلب أولًا الابتعاد عنها. فهم الحياة لا يتم إلا بعد التحرر من الأغراض المادية، من المنافع المحسوسة.

والمطالبة بالجهد لا تعني إماتة جميع رغبات التلميذ ومعارضة اهتماماته. المسألة الأساسية هي تصنيف هذه الرغبات والاهتمامات وإخضاع بعضها لبعضها الآخر. مهمة المربي الذي يعتقد أن غرض التربية

الأعلى هو تمكين الإنسان من أن يتذوق التراث الثقافي وأن يساهم في تنمية هذا التراث، مهمته هي تنشيط ميل التلميذ إلى الفهم العقلي، إلى تذوق المعاني المجرد واختبار فضل المعاني المجردة الكلية على المعاني الحسية الجزئية في كيفية وضع المشاكل وكيفية حلها.

يتضح لنا مما سبق أن صلة الفلسفة بالتربية صلة جوهرية أساسية، فالفلسفة لا تكتفي بأن تنظر في القيم الخُلُقية والجمالية التي يجب على المربي أن يساعد الناشئة على تفهمها وقبولها، فإنها تذهب إلى أبعد من ذلك، فقد رأينا كيف ترتبط نُظُم التربية بالحلول التي تقدمها الفلسفة لنظرية المعرفة.

وصلة الفلسفة بالتربية كما حاولنا أن نبيّنها تحتِّم على كل مصلح في هذا الميدان أن ينظر أولًا في الأسس الفلسفية التي تنطوي عليها النُّظُم الجديدة التي يقترحها. وسواء حاول المصلح أن يعيِّن أغراض التربية أو يعيّن وسائل تحقيق هذه الأغراض فعليه قبل كل شيء أن يتفلسف. التفكير الفلسفي من مقومات الحياة الاجتماعية. هو ضرورة حيوية لا يمكن الاستغناء عنها، كما أنه لا يمكن الاستغناء عن الأكسيجين والهواء النقي لحفظ الحياة، وبقدر ما تكون الروح الفلسفية منتشرة في وسط من الأوساط يكون الرجاء برفع مختلف المستويات الاجتماعية قويًّا.

وهنا يخطر ببالنا سؤال هام: هل نالت الفلسفة في مصر ما هي جديرة به من العناية والاعتبار؟ أخشى أن تكون بَعْدُ نظرتنا إلى الفيلسوف وإلى التفكير الفلسفي شبيهة بنظرة الطفل إلى حيوان غريب جيء به من بلاد نائية ووُضِع في حديقة الحيوانات لإثارة دهشة المارّين.

نعم، إننا خطونا خطوة كبيرة يوم جعلنا الفلسفة من مواد الدراسة الثانوية، ولكن ما قمنا به لا يكفي؛ وللأسباب الآتية:

(١)جُعِلَت الفلسفة مادة اختيارية لطلبة شعبة الآداب.

(٢)اعتبار الفلسفة من المواد الأدبية ومنافية لروح المواد العلمية.

(٣)أُدخلت المواد الفلسفية في البرنامج كأنها مادة جديدة وكأن التلاميذ لم يقوموا بعد في دراستهم السابقة بشيء يشبه التفكير الفلسفي.

ولننظر الآن في هذه النقط الثلاث:

جعل الفلسفة من المواد الاختيارية لشعبة الآداب هو اعتراف ضمني بأن الفلسفة من الكماليات، كأنه من الكماليات أن يعرف التلميذ الذي درس مجموعة غير قليلة من العلوم كيف يفكر الفكر وما هي المشاكل التي حاولت العلوم حلها والمشاكل الكبرى التي تثيرها العلوم وتتركها إلى حين بدون أن يعرف طبيعة نفسه وعوامل سلوكه ومختلف الدوافع التي تحمله على العمل.

ليس من الكماليات أن يعرف المرء نفسه وأن يبتدئ في هذه الدراسة في سني المراهقة التي يكون التطلع إلى العالم الداخلي قويًّا والميل إلى التحليل والتعليل شديدًا، وجميع طلبة المدارس الثانوية سواء كانوا من شعبة الآداب أو العلوم أو الرياضية في حاجة إلى دراسة علم النفس الذي هو أقرب العلوم إلى أنفسهم، ويجب أن يُدْرس هذا العلم بطريقة جدية كما يُدْرس علم الأحياء مثلًا، لا عن طريقة القصص والحكايات والأمثلة فقط.

ليس من الكماليات أن يعرف التلميذ كيف حاول الفلاسفة والعلماء

توحيد العلوم واستنباط صورة شاملة للكون، وكيف يلتقي تفكير الفلاسفة وتفكير العلماء في نقطة واحدة وهي محاولة الوصول إلى نظريات أعم فأعم، وعلى ذلك يكون الجزء من الفلسفة المعروف بمناهج البحث وبفلسفة العلوم من أكثر العلوم الفلسفية تشويقًا وترغيبًا، ويجب أن تكون هذه الدراسات من نصيب جميع تلامذة المرحلة الثانوية.

وليس من الكماليات أن يعرف التلميذ الذي سيترك بعد سنة المدرسة الثانوية كيف حاول الفلاسفة أن يحلُّوا المشاكل الخُلُقية والاجتماعية التي ما زالت تواجه الإنسانية، وليس من الكماليات أن يزوَّد بالمبادئ القويمة المسلَّم بها من الجميع؛ لتساعده على فهم هذه المشاكل وعلى إبداء رأيه على أساس من الرويَّة والتفكير.

والواقع أن الفلسفة وإن كانت لا تدرَّس بصفة صريحة إلا في السنة الأخيرة فإن روحها يجب أن يسود جميع المواد وخاصة دراسة الأدب والتاريخ، فإن مدرس الأدب والتاريخ يجد دائمًا الفرصة لتوجيه الذهن نحو الاعتبارات الفلسفية ولتعويد الفكر التأمل العميق.

وبهذه الطريقة يصل التلميذ إلى المرحلة الأخيرة وهو مشوق إلى دراسة الفلسفة؛ لأنها ستساعده على فهم كثير من المشاكل التي انبرت أثناء دراساته السابقة.

والشوق إلى الفلسفة هو أقوى حافز للمطالعة بعد الانتهاء من مرحلة الدراسة الثانوية، ولمطالعة الكتب الجدية التي تقدِّم غذاءً عقليًّا راقيًا.

وأخيرًا أود أن أقول: إن الروح الفلسفية متمِّمة للروح العلمية؛ لأنها

أكثر مرونة من الروح العلمية التي قد تمتاز بشيء من الصرامة والإطلاق، فالدراسة الفلسفية تنمِّي في طالب الرياضيات أو العلوم روح الفوارق اللطيفة والاحتمالات، وتزوِّده بالمرونة التي لا بد منها لمواجهة المواقف العاطفية والخُلُقية.

إني أعتقد أن الدراسة الفلسفية من ضروريات الحياة العقلية لكل شخص متعلم. لا يمكن أن تكمُل الشخصية وترتقي إلا بفضل الدراسات الفلسفية وبالاتصاف بالروح الفلسفية، ورُقي الشخصية الفردية يؤدي إلى رُقي الأسرة وإلى رُقي الأمة. هذه الحلقات متماسكة متضامنة، ومن العبث أن نُصلح جانبًا ونترك الجوانب الأخرى بدون إصلاح، وبصدد هذه الحقيقة الأولية أريد أن أختم هذا الحديث بالإشارة إلى أمر هام يشغل بال المشرفين على مستقبل بلادنا في جميع مرافق الحياة.

هذا الأمر الهام هو الاستعداد لمواجهة المشاكل التي ستواجهنا بعد الحرب. نلاحظ أن قادة الفكر في العالم تفكر منذ الآن في أحسن النظم الاجتماعية التي يجب تحقيقها بعد الحرب لضمان سعادة الأمم ومستقبل ثقافتنا الروحية، وعلينا كغيرنا أن نفكِّر في الأحوال الجديدة التي ستُسفر عنها الحرب بعد انتهائها، ربما طالعتم في جرائد صباح (١٦ / ٢ / ١٩٤٣) أن مصر أصبحت الآن بلاد الرخاء رقم واحد، ومن المنتظر أن يزداد هذا الرخاء بعد بضع سنوات من انتهاء الحرب، هذا الرخاء سيكون نتيجة لازدياد النشاط الصناعي والزراعي والتجاري، غير أنه سيتولد عن هذا الرخاء المادي مشكلة خُلُقية خطيرة؛ لأني أخشى ألا ترتقي الحياة الخُلُقية بمقدار ارتقاء الحياة المادية، بل من المرجَّح أن تهبط هذه الحياة وأن يُزاد

طغيان المنافع المادية على الأغراض الروحانية السامية. فعلى المشرفين على الصحة الاجتماعية والخُلُقية وعلى مستقبل الثقافة في مصر أن يعدُّوا العُدَّة منذ الآن لمواجهة المشكلة الخُلُقية والثقافية. ومن وسائل الاستعداد إصلاح نُظُم التربية بحيث تؤدي وظيفتها المزدوجة وهي تكوين شخصية الفرد تكوينًا منسجمًا متكاملًا، وتهيئة الجو العلمي والفلسفي الذي سيسمح ببزوغ العبقريات، ولكن يجب ألا ننسى أبدًا أن هذين الغرضين المتضامنين لا يمكن تحقيقهما إلا إذا تجنَّبنا التسهيل المتناهي والتبسيط المُخِل، وتجاوَزْنا مرحلة الفهم الحسي وارتقينا إلى مستوى الفهم العقلي، إلا إذا فهمنا ضرورة بذل الجهد وخاصة الجهد العقلي والجهد الخُلُقي.

الهوامش

(1) Fredrik S, Breed. Education. And the new realism p. 125. The Macmillan Cy. N–Y, 1939.

تعريف المصطلحات

آلي automatic,-que :

(١) شبيه بالآلة من حيث دقة الحركة.

(٢) ما يصدر تلقائيًا عن الجسم، لا استجابة لمنبه خارجي.

(٣) ما يتم فورًا وبدون توجيه شعوري أو رويَّة.

تستعمل المدرسة السلوكية **Behaviorism** – التي تنكر وجود الذات الشاعرة – لفظ ميكانيكي **mechanical** بمعنى آلي، ويُقْصَد به **mechanistic** نسبة إلى النظرية التي تريد تفسير الظواهر البيولوجية والسيكولوجية بإرجاعها إلى العوامل الفيزيائية والكيميائية كما يتصورها علم الطبيعة التقليدي، أي بإرجاعها إلى عوامل مادية لا تؤثر فيها العوامل الغائية، وفي هذه الحالة تكون النظرية الميكانيكية في مقابل النظرية الغائية **Finalism** أو **Teleology**، ويجب أن يلاحظ أنه ليس هناك تقابل بين الديناميكية والميكانيكية، بل تُعرَّف النظرية الميكانيكية بأنها التأويل الديناميكي للكون من حيث هو نظام من الأجسام تحركها قوًى حالَّة فيها.

اتجاه Attitude :

تهيؤ الذات لمعالجة تجربة ما أو مواجهة موقف ما مع الاحتفاظ بالتوتر العضلي والعقلي إلى أن تنتهي التجربة أو يتغير الموقف. شبيه بالاستعداد العقلي الراهن **mental set**.

إحساس sensation:

(١) حالة شعورية نوعية بسيطة، غير قابلة للتحليل بالاستبطان، وتنتج عن تأثير الأطراف العصبية ومراكز الحس في الدماغ بمنبه ما.

(٢) عملية نفسجسمية مركَّبة من جانبين: جانب موضوعي خارجي هو المحسوس وأثره في عضو الحس، وجانب ذاتي داخلي هو الإحساس من حيث هو حالة نفسية. وتميل بعض مدارس علم النفس الحديث – متأثرة في ذلك بالفلسفة المثالية **idealism** – إلى الخلط بين الجانبين: الموضوعي والذاتي، ويظهر هذا الاتجاه في استخدام لفظ **sensation** للتعبير عن المحسوس **sensatum** والإحساس **sensatio** على السواء.

(٣) العنصر النفسي الذي تتركب منه العمليات العقلية من إدراك وتذكر وتخيل وتعقُّل تبعًا لعلم النفس الارتباطي **Associationism** المعروف أيضًا بالمذهب الحسي **Sensationism**.

(٤) عنصر مجرد يفترضه التحليل افتراضًا، وهذا التحليل في نظر مدرسة الصيغ (الجشطلت **Gestalt**) مشوِّه لطبيعة الحياة النفسية، فلا وجود للإحساس من حيث هو عنصر، كما أنه لا يمكن أن يصل التحليل السيكولوجي الواقعي إلى وجود عناصر، بل هو دائمًا بصدد صيغ ومجموعات وأبنية.

(٥) ميَّز فلاسفة العرب بين الحس – وهو ملكة الإحساس – وبين الإحساس وهو فعل الحس، ويعبِّر المحدَثُون عن ملكة الإحساس بحساسية أو القابلية للإحساس. (انظر: «حساسية».)

وللإحساس من حيث هو حالة نفسية ثلاثة جوانب: الإدراكي، والوجداني، والنزوعي أو الحركي، والجانب الإدراكي أهمها؛ إذ لا تحصل معرفة الصفات الحسية من شكل ولون وصوت ... إلخ إلا بوساطة الإحساس، وهذه المعرفة هي بمثابة مشاهدة الصفات الحسية فحسب، أو إدراك مباشر لها لا للأشياء من حيث هي موضوعات **Objects**، وعلى هذا الأساس وجب التمييز بين الإحساس والإدراك.

أما الجانب الوجداني فهو الشعور بالسارِّ والمكدِّر، أو كما يقول القدماء بالملائم **agréable** والمنافر **désagréable** أو باللذة والألم، ويكون الجانب الوجداني

واضحًا فيما يسمى بالإحساسات الباطنية أو الإحساسات الحشوية، بينما يكون الجانب الإدراكي فيها ضعيفًا جدًّا.

أما الجانب النزوعي أو الحركي فهو أن يتبع الإحساس دائمًا رجع حركي في صورة حركة منعكسة في معظم الأحيان.

ويرجع تضامن هذه النواحي الثلاث إلى ما يمتاز به سلوك الإنسان من تكامل مقدماته، ويمكن القول: إن ما يحس ليس النفس ولا الجسم بل المركب النفسجسمي، أو كما يقول أرسطو: العضو ذو النفس **l'organe animé** أو العضو الحي.

اختبار Test:

ما يقاس به سمة من السمات أو قدرة من القدرات سواء كانت عامة أو خاصة قبل التدريب أو بعده. (انظر: «قدرة».)

توجد اختبارات لفظية **verbal** واختبارات عملية **performance** سواء تناولت الحركات أشياء وأشكالًا كما في لوحة الأشكال **form-board** (انظر الشكل في مجلة علم النفس، عدد أكتوبر ١٩٤٧، ص٣١٧-٣١٨)، أو كانت مقصورة على الرسم أو التأشير بالقلم، غير أن في الاختبارات العملية تستخدم الألفاظ عادةً في إعطاء التعليمات، وقد يُقتَصر فيها على الإشارات اليدوية أو تمثيل ما يجب أن يقوم به الشخص لتأدية الاختبار كما في حالات الأطفال الصم البكم.

وتوجد اختبارات فردية تُجْرَى على كل فرد على حدة، واختبارات جمعية تُجرى على عدد من الأشخاص في وقت واحد، ويُميَّز بين اختبارات الذكاء واختبارات الشخصية، والأولى أدق من الثانية.

ثبات الاختبار Fidélité, reliability.

صدق الاختبار validity.

لكي يكون الاختبار مقياسًا موضوعيًّا يجب أن يتوافر فيه شرطان:

• **أولًا:** أن يقيس بدقة ما يراد قياسه، وأن تكون التقديرات القائمة عليه ثابتة، أي لا تختلف كثيرًا فيما بينها إذا أعيد الاختبار على نفس الشخص أو اختبار آخر مماثل للأول، وهذا الشرط يُعْرَف بثبات الاختبار **reliability**، فالمتر المصنوع من مادة صلبة لا تتأثر بالحرارة أو الرطوبة أكثر ثباتًا ودقةً من متر مصنوع من القماش مثلًا، والاختبار الذي تكون تعليماته غامضة أو قابلة لتأويلات مختلفة متناقضة أقل ثباتًا من الاختبار الذي يمتاز بوضوح التعليمات.

• **ثانيًا:** أن يقيس فعلًا القدرة التي يراد قياسها لا قدرة أخرى أو عدة قدرات متداخلة، وهذا الشرط الثاني يُعْرَف بصدق الاختبار **validity**.

إدراك perception:

(١) عملية تصور ذهني للأشياء أو الموضوعات الخارجية بتأثير المنبهات الحسية مباشرة. أحس مثلًا بشكل البرتقالة وحجمها ولونها، ولكني أدركها كثمرة لذيذة الطعم، فالإدراك عملية مركَّبة يشترك في إحداثها – فضلًا عن الإحساسات الراهنة – التذكر والتخيل والحكم العقلي الضمني.

تذهب مدرسة الصيغ **Gestalt Psychologie** إلى أن تنظيم العالم الخارجي في مجال الإدراك وتصنيفه إلى موضوعات لا يرجعان إلى النشاط العقلي الذي يركب بين العناصر الحسية، بل إن هناك أنظمة أولية أو أبنية أولية **structures** أو صيغًا يدركها الحيوان والإنسان مباشرةً بدون سابق معرفة أو تمرين. تميل إذن هذه المدرسة إلى التقليل من أهمية التذكر والتخيل والحكم العقلي في عملية الإدراك، وإلى إبراز أهمية ما نسميه بالتنظيم النفسفيزيائي **organisation psycho-physique** زاعمة أن تنظيم قوانين العالم الخارجي هي نفسها التي تفسر تنظيم الحياة العقلية، وأن في العالم الخارجي صيغًا وأشكالًا أولية تناسب صيغ العقل وأشكاله (نظرية تماثل الشكل **Isomorphisme**).

(٢) تمثيل حقيقة الشيء وحده من غير حكم عليه بنفي أو إثبات ويسمى تصوُّرًا.

ومع الحكم بأحدهما يسمى تصديقًا (تعريفات الجرجاني)، ويقصد هنا الجرجاني الإدراك العقلي، أما لفظ إدراك perception – كما يستخدمه المحدَثون – فإنه يفيد الإدراك الحسي فحسب.

إرادة will; volonté:

(١) الوظيفة أو مجموعة الوظائف الخاصة بالاستجابة الشعورية المرجأة، ويتضمن الفعل الإرادي اختبار غاية من غايتين أو عدة غايات متصارعة، بحيث تكون المقاومة المشعور بها أثناء الموازنة بين الغايات أقوى في جانب الغاية التي سيختارها الشخص نهائيًّا ليحاول تحقيقها.

(٢) نشاط الذات الشاعرة المفكِّرة عندما تعمل في ضوء الاعتبارات العقلية البحتة – بقدر المستطاع – جاهدة لتغليب ميل يحكم عليه العقل بأنه أسمى عقليًّا وخُلُقيًّا من الميول الأخرى التي تكون أكثر إغراءً وفتنةً وحسيةً من الميل الذي يرمي الفعل الإرادي إلى إرضائه.

(٣) نشاط يرمي إلى حل صراع بين عدة غايات بتغليب الغاية التي يلازمها الشعور بالواجب والإلزام على سواها من الغايات التي تبعتها الشهوة.

(٤) في فلسفة شوبنهور Schopenhauer خاصة و«الإراديين» volontaristes عامة: مجموعة الدوافع الانفعالية اللاعقلية المسيطرة على العقل في تنظيم الوجود وتعيين مظاهره وتوجيهها.

يتضمن لفظ الإرادة معاني فلسفية أكثر منها علمية، فهو يتضمن معاني القيمة والمعيار والمفاضلة في ضوء الاعتبارات الاجتماعية والخُلُقية؛ لذلك نرى أن بعض المدارس الحديثة في علم النفس تُغْفِل دراسة الإرادة مكتفية بدراسة صراع الدوافع، وبيان عملية تغلب أحد الدوافع على غيره من الدوافع المتصارعة. وفي هذه الحالة يُقْصد بالإرادي معناه الفسيولوجي فحسب، فيميز – كما هو الحال في علم وظائف الأعضاء – بين الحركات الإرادية والحركات المنعكسة والحركات اللاإرادية بأن الأولى

هي التي تنشأ عن تنبيه المراكز الدماغية العليا (اللحائية)، والثانية عن تنبيه المراكز الدماغية السفلى والمراكز الشوكية، والثالثة عن تنبيه مراكز الجهاز العصبي السمبتاوي الذي يشرف على حركات الغدد والأحشاء وبصفة عامة على العضلات الملساء، في حين أن العضلات المخططة هي التي تتحرَّك حركة إرادية أو انعكاسية تبعًا للمركز العصبي المنبِّه.

أما إذا نظرنا إلى الإنسان كوحدة بيولوجية ونفسية واجتماعية متكاملة فلا بد من اعتبار الفعل الإرادي كأسمى صورة من صور نشاط الذات الجاهدة لتحقيق غايتها القصوى.

استبصار insight; intuition:

(١) أن يدرك المريض – نفسيًّا أو عقليًّا – حالته المرضية على حقيقتها، كأن يدرك مَنْ يشكو من تسلط فكرة عليه أنه ليس لهذه الفكرة أساس معقول، ويدل زوال الاستبصار على تفاقم حالة المريض في حين أن عودته دليل في الغالب على تحسن الحالة.

(٢) وتستعمل مدرسة الجشطالت **Gestalt** لفظ **insight** بالمعنى الآتي: الإدراك الفجائي لما ينطوي عليه الموقف من دلالة بدون الاعتماد على الخبرة السابقة، ويظهر الاستبصار في أثناء التعلم عندما يهبط الخط البياني للتعلم دفعة واحدة، أي عندما يدرك الشخص طبيعة الموقف على حقيقته بعد فترة – طويلة أو قصيرة – من المحاولات الفاشلة، ويقول أبو الهلال العسكري في الفروق اللغوية ص٦٤: الاستبصار هو أن يتضح له الأمر حتى كأنه يبصره.

وترجمنا اللفظ الإنجليزي **insight** باللفظ الفرنسي **intuition**؛ لأن اللفظين متطابقان من حيث التركيب اللغوي **intuere, to see in** وهو لفظ لاتيني معناه أيضًا «نظر في»، وتوضيحًا لمعنى هذين اللفظين سنورد أهم التعريفات التي وردت في قاموس **Warren** وقاموس **English** في علم النفس وقاموس **Lalande** وقاموس **Runes** في

الفلسفة.

يشـــترك اللفظـــان في معـــنى الإدراك العقلـــي المباشـــر الفجـــائي، غـــير أن intuition يفيد لدى بعضهم معنى الإدراك العقلي الفطري.

يذكر لالند خمسة معانٍ لـ intuition، وينصح بعدم استعماله على حدة إلا عندما يقصد به الإدراك العقلي المباشر السريع لموضوع في حقيقته الفردية، أي الإدراك المباشر للعينيات، وفي هذا المعنى يقترح استعمال «استبصار»، أما المعاني الأخرى فينصح لالند باستخدام éividence بداهة، كما في فلسفة ديكارت أو غريزة instinct أو حدس أو فراسة divination.

ويعرف Runes الـ intuition: إدراك الشخص لذاته إدراكًا مباشرًا أو لحالاته الشعورية أو لغيره من المعقول أو للعالم الخارجي أو للكليات أو للقيم والحقائق العقلية.

ويعرِّف Warren الـ intuition بأنه: حكم بدون تفكير سابق معروف من الشخص. ويعرِّفه English بأنه: المعرفة التي لا يمكن التعبير عنها بواسطة ألفاظ، وهي معرفة المتصوف للذات الإلهية، وبهذا المعنى يترجم بذوق. وللفظ insight في قاموس English هذا المعنى أيضًا. ويميز هذا المؤلف بين الإدراك الحسي المباشر، وهو ما يسميه ابن سيناء بالمشاهدة، والإدراك العقلي المباشر، وهو ما يسميه ابن سيناء بالحدس، ويقصد جودة الحدس.

استبطان Introspection:

العملية التي بها تشاهد الذات ما يجرى في الذهن من شعوريات بقصد وصفها لا تأويلها، وما هي في الواقع إلا عملية تذكُّر إما للماضي القريب أو البعيد Retrospection.

استجابة reaction, response; réaction, réponse:

(١) كل ما يَرُدُّ به للكائن الحي على تنبيه أعضاء الحس.

والأجهزة التي تقوم بالاستجابة أربعة: العضلات المخططة، والعضلات الملساء، والغدد المقناة كالغدد اللعابية والعرقية والدمعية، والغدد غير المقناة أو الصماء التي تفرز مختلف الهرمونات كالأدرينالين والأنسولين.

وتكون الاستجابة إما لفظية أو انفعالية أو بالاحتفاظ بوضع الجسم أو أحد أطرافه، وقد تكون بالكف عن الحركة بدلًا من القيام بحركة.

ويُؤْثِر علم النفس الحديث استخدام **response** بدلًا من **reaction**؛ منعًا للَّبس الناشئ عن تعدد معاني **reaction**، إذ يفيد هذا اللفظ «رد الفعل» كما في الميكانيكا، والتفاعل كما في الكيمياء، والحركة المنعكسة كما في الفسيولوجيا، والرجع كما في علم النفس الفسيولوجي عندما يكون المنبه جليًّا أو عنيفًا، وينشأ الانفعال عادةً عن إعاقة فجائية لميول أو رغبات قوية، أو عن إرضاء غير منتظر لهذه الميول والرغبات.

(٢) الحالة الشعورية المصاحبة لفعل الدوافع الغريزية (مكدوجل **MacDougall**).

(٣) ما يعبر عن ديناميكا الغرائز سواء كانت شعورية أو لا شعورية (مدرسة التحليل النفسي).

يستعمل أحيانًا لفظَا الانفعال والغريزة للتعبير عن نفس الظاهرة، ولكن يجب قصْرُ الانفعال على وصف الاستجابات من حيث هي مصبوغة بصبغة وجدانية خاصة. والغريزة على مجموعة من الاستجابات المتسلسلة بغض النظر عما يصاحبها من بطانة وجدانية، فلا يصح أن يقال: غريزة الخوف، بل انفعال الخوف وغريزة الهرب (راجع تعريف الغريزة).

يميز عادة بين الصدمة الانفعالية **émotion-choe** التي لا تدوم، وبين الاتجاه الانفعالي أو العاطفة **émotion-sentiment** التي تدوم آثارها وتنتظم، غير أن الفرق بينهما ليس جوهريًّا بل كميًّا.

اهتمام Interest; Intérêt:

(١) التأثر الوجداني المصاحب للانتباه.

(٢) اتجاه نفسي إلى تركيز الانتباه حول موضوع معين.

إيحاء suggestion:

محاولة التأثير في تفكير الشخص واتجاهاته الوجدانية وسلوكه الحركي بدون استخدام أساليب الإقناع المنطقية أو أساليب الأمر والنهي، وكل إنسان – إن كثيرًا أو قليلًا – قابل للإيحاء، وتزداد القابلية للإيحاء **suggestibility** في حالات ضعف الذكاء والنقص العقلي عادةً وضعف القدرة على التمييز والنقد والتكامل (انظر: «خلفة»)، كما تزداد في حالات النوم الصناعي.

ومن القابلية للإيحاء تتفرَّع ثلاثة فروع تبعًا للمجالات النفسية الثلاثة الحركة والوجدان والفكر؛ فالمحاكاة **imitation** هي القابلية للإيحاء الحركي، والمشاركة الوجدانية **sympathy** القابلية للإيحاء الوجداني والانفعال، ثم القابلية لسرعة التصديق **credulity**[١] في المجال الفكري.[٢]

برانويا paranoia: انظر «الذهان الهذائي».

بنائي structural: نسبةً إلى الخلايا والأنسجة والأعضاء التي يُبْنَى منها جسم الكائن الحي. (انظر: «عضوي».)

بوليميا، سعار، سحت bulimia; boulimie: جوع مرضي. جاء في كتاب تهذيب الألفاظ لابن السكِّيت ص٦٣٣، ورجل مسحوت إذا كان جائعًا لا يشبع ومسعور به سعار. (انظر: «خلفة» **anorexia**.)

تخاطر Telepathy,-ie: الانتقال عن بُعْد للخواطر والوجدانيات وغيرها من التجارب الشعورية المعقدة من عقل إلى عقل على سبيل الوهلة، مع الزعم بأن هذا

الانتقال يتم بغير الوسائل الحسية المعروفة.

يجب تمييز التخاطر عن قراءة الأفكار **mind-reading** التي يستخدم فيها القارئ وسائل حسية شعورية أو غير شعورية؛ لمعرفة ما يجول في خاطر شخص آخر موجود معه، وذلك بالاستعانة ببعض الدلائل والأمارات وباستنطاق شواهد الحال، وعن القراءة العضلية **muscular-reading** لخواطر شخص آخر عن طريق القبض على يده مهتديًا بالاختلاجات العضلية وبغيرها من الحركات العضلية المصاحبة للتفكير، وتسمى أيضًا نقل الأفكار **thought transference**. (انظر: «استشفاف».)

تذكر استرجاع **remembering, recall: évocation rappel**:

الاستعادة الذهنية لخبرات ماضية.

التغير الغذائي في الخلايا، ميتابوليزم **metabolism; métabolisme**:

مجموعة التغيرات الكيميائية التي تحدث في المواد الغذائية داخل الجسم وفي إفرازات الأعضاء وإفرازات الأنسجة نفسها، وهو يشتمل على عمليتين: عملية بناء **anabolism** وعملية هدم **catabolism**.

التغير الغذائي القاعدي **basal metabolism**:

الكمية الصغرى من الحرارة التي ينتجها الجسم في شخص صائم منذ حوالي ١٥ ساعة وملتزم الراحة التامة مدة تتراوح بين ثلث ساعة وساعة، ومتوسط الكمية الصغرى من الحرارة هي ٣٩,٧ سعرة في الرجل و٣٦,٩ في المرأة، والسعرة أو الوحدة الحرارية مقدار الحرارة اللازم لرفع حرارة كيلوجرام ماء درجة واحدة. ويستعان بالتغير الغذائي لتشخيص بعض الأمراض، وخاصة أمراض الغدة الدرقية، فالتغير الغذائي يزداد مثلًا في حالة جحوظ العينين الناشئة عن اختلال الوظيفة الدرقية اختلالًا يؤدي إلى زيادة إفراز الهرمون الدرقي. (انظر: «مرض بارداو».)

تفكير thinking; pensée, réflexion :

(١) مجرى من المعاني والصور الذهنية.

(٢) مجرى معين من المعاني والرموز العقلية التي تثيرها مشكلة أو يقتضيها موقف للوصول إلى نتيجة ما، وعمليات الحكم والتجريد والتصور العقلي والاستدلال من مظاهر التفكير بأضيق معانيه، ويشمل التصور الحسي والتخيل والتذكر إذا قصدنا المعنى الأوسع. (انظر: «فكر» و«فكرة».)

تكوين genesis; genése :

عملية نشوء ونمو.

تكيف adaptation (في علم الحياة):

أي تغير في الكائن الحي – سواء كان في الشكل أو الوظيفة – يجعله أكثر قدرة على المحافظة على حياته أو على بقاء جنسه.

(في علم النفس): التغير الذي يطرأ على الخبرة الحسية – سواء من حيث الكيف أو الشدة أو الوضوح – عندما يظل التنبيه ثابتًا، كالتكيف في حالات البصر واللمس والشم والذوق والألم، كالرائحة العطرية إذا استمر الشخص في استعمالها يقل تأثره بها.

تكيف اجتماعي social adaptation :

وهو تغير سلوك الفرد كي ينسجم مع غيره من الأفراد، خاصة باتباع التقاليد والخضوع للالتزامات الاجتماعية، أما عندما يواجه الفرد مشكلة خُلُقية أو يعاني صراعًا نفسيًّا تقتضي معالجتهما أن يغير الفرد من عاداته واتجاهاته؛ ليوائم الجماعة التي يعيش في كنفها، في هذه الحالة يؤثر بعضهم استخدام **social adjustment** أي التوافق الاجتماعي.

التنويم المغناطيسي hypnotism; e:

دراسة ظواهر النوم الصناعي الذي يحدث بواسطة الإيحاء والسأم الناتج من تكرار منبه معين لا بواسطة مواد مخدرة، وكان يطلَق عليه **animal magnetism** أو المغناطيسية الحيوانية، ومن هنا جاءت التسمية العربية.

ومع أن النوم المغناطيسي **hypnosis; -se**: هو نوم جزئي فقد يشبه أحيانًا النوم الطبيعي في بعض مظاهره.

توافق adjustment; ajustement adaptation:

يستخدم هذا اللفظ عادة بمعنى التكيف **adaptation**، غير أن بعضهم يميل إلى قصر استخدامه على التكيف الاجتماعي بوجه عام.

جنون insanity; folie:

زوال العقل أو فساده. يستعمل هذا اللفظ في الطب الشرعي خاصةً دون تحديد دقيق لمعناه، فهو يشمل إما النقص العقلي الولادي أو زوال القوى العقلية بعد وجودها، بحيث يكون الشخص في الحالتين غير مسئول عن أعماله. وتسمى حالات النقص العقلي الولادي (منذ الولادة) **amentia** وحالات فساد القوى العقلية بعد وجودها **dementia**. (انظر: «ذهان».)

حساسية sensibility, sensitivity, sensitiveness; sensibilité:

(١) قدرة الكائن الحي على التأثر بالمنبهات الحسية.

(٢) القابلية لسرعة التأثر والانفعال **affectivity, sensitiveness**.

وتنقسم الحساسية حسب شرنجتون **Sherrington** تبعًا لطبيعة المنبه وموضع التنبيه إلى ثلاثة أنواع:

(١) الحساسية الخارجية أو المستقبلة للتنبيهات الخارجية **exteroceptive**.

(٢) الحساسية الداخلية أو المستقبلة للتنبيهات الداخلية **interceptive**، وتسمى أيضًا بالحساسية الحشوية **visceral** أو العامة **coenesthesia**.

(٣) الحساسية الخاصة أو المستقبلة للتنبيهات الخاصة **proprioceptive**، ويُقْصَد بها تنبيه العضلات والأوتار والمفاصل وجهاز الأذن الباطنة (الدهليز والقنوات الهلالية) الخاص بوظيفة الاتزان؛ فالحساسية الخاصة قسمان: الحاسة العضلية **kinesthesia** وحاسة الاتزان، وقد أضاف بعضهم نوعًا رابعًا، وهو حاسة الألم أو الحساسية المستقبلة للتنبيهات المؤذية **nociceptive**.

وتبعًا لوظيفتها السيكولوجية تنقسم الحساسية حسب هنري هد **Henry Head** إلى نوعين:

(١) الحساسية التأثرية الأولية (اللذة والألم) **protopathic** ومراكزها في السرير البصري أو التلاموس **thalamus**، وهو مجموعة من النوى العصبية الموجودة تحت قشرة المخ.

(٢) والحساسية الحاكمة **epicritic** المميزة للتنبيهات الخارجية الدقيقة ومراكزها في قشرة المخ. (انظر: «إحساس» و«منبه».)

حلم dream; rêve: ما يراه النائم من صور ذهنية حسية تتابع عادة بدون ربط ولا نظام منطقي.

مضمون الحلم contenu du rêve; content dream: تميز مدرسة التحليل النفسي **psycho-analysis, Psychanalyse** بين المضمون الصريح **manifest content; contenu manifeste** كما يراه النائم وبين المضمون الكامن **latent** الذي يكشف تأويل الأحلام عن دلالته والأول رمز للثاني. وينطوي المضمون الكامن على الرغبات المكبوتة.

خبرة experience; expérience, érat conscient vécu :

(١) الحالة الشعورية كما يعانيها الشخص، والخبرة هي نشاط أكثر منها حالة.

(٢) تكامل جميع الأحداث النفسية لفرد ما في لحظة معينة أو أثناء فترة معينة من الزمان.

(٣) ما يكتسبه الشخص من تجاربه اليومية لحسن تدبير الحياة.

يفيد اللفظ الفرنسي **expérience** معنى خبرة **experience** وتجربة **experiment** علمية.

خُلفة negativism; négativisme: قيام المريض بعكس ما يُطْلَب إليه أو ما ينتظر منه أن يقوم به من استجابات للمنبهات الخارجية. وتُعرف الخلفة أيضًا بالقابلية للإيحاء المضاد **contra suggestibility**، تكون الخلفة إيجابية عندما يقوم المريض بعكس المطلوب كأن يقفل يده عندما يطلب منه بسطها، أو يقاوم الحركة المفروضة عليه. والخلفة الإيجابية كثيرًا ما تشاهد في حالات الفصام الكتاتوني (انظر: «فصام»). وتكون الخلفة سلبية عندما يقوم المريض بالاستجابة التي يقتضيها الموقف فلا يلبي نداء حاجاته العضوية كرفض الطعام مثلًا (انظر: «خلفة»).

وذكر بعضهم الخلفة العقلية، وهي حالة الشخص الذي يعقب على فكرة تخطر له بفكرة مضادة لها: «أنا رجل، لا أنا لست رجلًا» «أنا بريء، لا أنا لست بريئًا».

خَلفة anorexia; -e : ذهاب شهوة الطعام من المرض (القاموس).

ذات ego; self; le moi; subject; sujet :

(١) الفرد من حيث هو شاعر بهويته الثابتة المتصلة وبصلته بالبيئة الخارجية.

(٢) ويستعمل **ego**الأنا **le moi** عندما يقابل بينه وما سواه أي الغير اللاأنا **alter; non-egc; le non-moi.** والأنا **ego; le moi; das lch** تبعًا لمدرسة التحليل النفسي هو الجانب الشعوري من الشخصية، ويقابله اللاشعوري منها، وهو من

الجهة الهو id; le ca; Es ومن جهة أخرى الأنا الأعلى أو الضمير اللاشعوري super-ego; le surmoi; überich.

والهو هو الجزء اللاشعوري العميق من النفس، والذي يضم الدوافع الغريزية ومختلف الرغبات المكبوتة، وتسيطر عليه الميول الاندفاعية العمياء، وهو خاضع لمبدأ اللذة.

والأنا هو الجزء السطحي من الهو الذي تعدل بتأثير العالم الخارجي في الحواس تأثيرًا مباشرًا، والذي أصبح متشبعًا بالشعور، ووظائفه أن يفحص الواقع وأن يتقبَّل — عن طريق الاختيار والضبط — بعض المطالب والرغبات التي تمليها الدوافع الصادرة عن الهو، وهو خاضع لمبدأ الواقع.

والأنا الأعلى أو الأنا المثالي هو ذلك الجزء من الجهاز العقلي الذي ينقد الأنا، والذي يسبب الحزن أو القلق أو العقاب حالما يميل الأنا إلى قبول الدوافع الصادرة عن محيط الدوافع الغريزية البدائية، أي عن الهو، كما لو كان رقيبًا داخليًّا، أي ضميرًا لا شعوريًّا، ويطلق الأنا المثالي على مستوى من مستويات الكمال، يتكوَّن في الطفولة عن طريق تقمص identification الذات لأشخاص هم موضع إعجابها، أي لموضوعات حبها كالوالدين ومَنْ يقوم مقام كل منهما.

ذاتي subjective; subjectif: نسبة إلى ذات.

ذكاء intelligence: القدرة على مواجهة المواقف الجديدة بنجاح أو حل المشكلات الجديدة بابتكار الوسائل الملائمة لها، ويميز بين أنواع الذكاء بالقياس إلى طبيعة المشكلة وطبيعة الوسائل المستخدمة لحلها، فالذكاء النظري هو القدرة على معالجة المعاني والرموز، والذكاء العملي القدرة على معالجة الأشياء، والذكاء الاجتماعي القدرة على معالجة الأشخاص في مواقف اجتماعية، ولم يقم بعد الدليل على أن هذه الأنواع الثلاثة من الذكاء متميزة بعضها من بعض تمام التمييز.

وباستعراض التعريفات المختلفة التي قيلت عن الذكاء يتضح أن الذكاء ليس وظيفة بسيطة أو ملكة مستقلة، بل هو وظيفة تأليفية تتكامل فيها عدة مقومات عقلية وإرادية واجتماعية، فنرى مثلًا استدارد G. D. Stoddard في كتابه الأخير The Meaning of Intelligence, 1943 يعرِّف الذكاء بأنه القدرة على القيام بأعمال تميزها الصفات السبع الآتية:

الصعوبة – التعقد – التجريد – الاقتصاد – ملاءمة الهدف – القيمة الاجتماعية – الابتكار، بشرط مواصلة النشاط في ظروف تقتضي تركيز الطاقة ومقاومة العوامل الانفعالية المضادة.

ذهان (مرض عقلي) psychosis; psychose:

اختلال بليغ في القوى العقلية يؤدي إلى اختلال جميع وسائل التكيف والتوافق العقلي والاجتماعي والمهني والديني ... إلخ، وإلى اضطراب كلي في الشخصية مع فقد القدرة على الاستبصار Insight. وتطلق كلمة ذهان على الحالات النفسية المنشأ psychogenic. (انظر: «فصام»، «الذهان الهذائي»، «الذهان الدوري».)

أما المرض الفعلي الناشئ عن إصابات عضوية فيستحسن تسميته بـ الذهان العضوي organic psychosis. (انظر: «الشلل الجنوني العام».)

الذهان الدوري أو ذهان الهوس والاكتئاب circular paychosis, manic psychosis; psychose périodique ou maniaque dépresrsive:

ذهان يتميز بتناوب حالات الهوس والاكتئاب. (انظر: «ملانخوليا»، «مانيا».)

الذهان الهذائي – برانويا paranoia: ذهان مزمن من أعراضه الرئيسية الهذاء الثابت المنظم، وقد يبدو المريض سليمًا من حيث القدرة على الاستدلال والمحاجاة غير أنه يبني استدلاله على اعتقادات فاسدة وهمية ومقدِّمات باطلة، وقد قصر بعضهم هذا الذهان على نوعين من الهذاء: هذاء التأويل وهذاء المطالبة.

ذهن mind; esprit:

(١) مجموع نواحي النشاط التي عن طريقها يستجيب الفرد — باعتباره نظامًا **system** ديناميكيًّا متكاملًا — للقوى الخارجية دون إغفال لماضيه ومستقبله.

(٢) يجرى استعماله عادة بمعنى عقل **intellect**.

ذهني mental :

ما يجول في الخاطر في مقابل الظواهر الجسمية والفيزيقية.

ربط – ترابط – تداعي Association :

العملية التي بها تتكوَّن علاقات وظيفية بين ضروب مختلفة من النشاط النفسي أو بين شتى الحالات النفسية خلال التجارب الشخصية. يُستخدم لفظ تداعي عند التحدث عن ارتباط معنى بمعنى آخر أو عندما يثير معنى ما معنى آخر سبق أن ارتبط بالأول في أثناء التجارب السابقة.

المذهب الترابطي Associationism :

النظرية التي تفسر الحياة العقلية على أنها نتيجة الترابطات التي حدثت بين الإحساسات والمعاني التي هي بمثابة آثار للإحساسات.

الرسم الكهربائي للمخ electro-encephalogram :

تسجيل النشاط الكهربائي الطبيعي للخلايا العصبية في المخ في صورة ذبذبات تختلف أشكالها باختلاف سنِّ الشخص ونشاطه الحسي والحركي والذهني، كما قد تختلف اختلافًا نوعيًّا في بعض الأمراض العصبية (عضوية أو وظيفية) وبعض الأمراض العقلية. وقد بُدِئ باستخدام هذا الرسم في تشخيص بعض الأمراض كالصرع وأورام المخ.

رمز symbol; -e:

(١) الموضوع أو التعبير أو النشاط الاستجابي الذي يحل محل غيره ويصبح بديلًا ممثلًا له.

(٢) علامة اصطلاحية تستخدم استخدامًا مطَّردًا لتمثِّل مجموعة من الأشياء أو نوعًا من أنواع العلاقات. (رياضة) مثلًا المنطق الرياضي **symbolic logic**.

(٣) تمثيل مقنَّع لأمر جنسي لا شعوري، وله دلالة ثابتة، وغير مرتبط بالنشاط الجنسي ارتباطًا شعوريًّا (تحليل نفسي).

رمزية symbolism; -e:

(١) الاستخدام المنظم للرموز أو نظرية الرموز.

(٢) التعبير عن التفكير اللاشعوري، الجنسي منه عادة، عندما تتحوَّل دلالة الفكرة بحيث يصبح الشعور عاجزًا عن معرفة حقيقتها، وتعتبر الرمزية أساسًا للأساطير والأحلام والفكاهة وخاصية مميزة للأعراض العصابية (أمراض نفسية) (تحليل نفسي).

(٣) ذلك النوع من الفن الذي يجعل من الاستخدام المنظم للرموز منهجه الأساسي (علم الجمال).

سلوك behaviour, conduct; comportement, conduite :

(١) أي فعل استجابي يمكن مشاهدته من الخارج، وهو عادة إما استجابة غددية أو عضلية.

(٢) أي فعل يستجيب به للكائن الحي برمته لموقف ما استجابة واضحة للعيان، وتكون عضلية أو غددية أو هما معًا.

وقد يستخدم لفظ السلوك للدلالة – علاوة على هذه الاستجابات الظاهرة –

على العمليات النفسية الداخلية، فيميز بين السلوك الصريح **explicit** والسلوك الضمني **implicit** أو المضمر.

وعندما يتخذ السلوك صفة خلقية أو يتسم بالتوجيه والتبصر يستحسن أن يطلَق عليه لفظ **Conduet; Conduite**.

سوى normai:

(١) كل ما كان في حالة اعتدال طبيعية تتوسط طرفي الإفراط والتفريط، وهي حالة غير مطلقة.

(٢) ما انعقد الإجماع على أنه يطابق أو يمثل نموذجًا أو معيارًا أو مستوًى. يُسْتَخدم أحيانًا بمعنى سليم أو عادي، وفي الحالة الأولى يقابله المرضي، وفي الثانية الشاذ أو الخارق للعادة.

شاذ abnormal; anormal: غير سوي.

ويجب أن يُلاحَظ أن الشذوذ لا ينطوي بالضرورة على معنى الشر أو المرض؛ فالعبقري مع كونه متفوقًا يعتبر شاذًّا، وكذلك الأبله والمجرم والمجنون كل منهم شاذ، فالشذوذ من حيث إمكان تفسيره تفسيرًا علميًّا يعتبر ظاهرة طبيعية.

الشخصية personality; -é: نظام متكامل من مجموعة الخصائص الجسمية والوجدانية والنزوعية والإدراكية التي تعيِّن هوية الفرد وتميزه عن غيره من الأفراد تميُّزًا بيِّنًا.

وللشخصية جانبان: جانب ذاتي وآخر موضوعي. أما الجانب الذاتي فهو ما يعبَّر عنه بالإنية **self; le moi** أي شعور الشخص بذاته، على أن هذا الشعور ليس أوليًّا بل يتكوَّن بالتدريج ويمر بعدة مراحل مبتدئًا بالشعور بالذات الجسمية ثم بالذات النفسية، وأخيرًا بالذات الاجتماعية، على أن المرحلتين الأخيرتين مندمجتان إلى حد كبير؛ ولذا يطلَق عليهما مجتمعتين الذات المعنوية في مقابل الذات الجسمية.

أما الجانب الموضوعي فهو ما يُعْرَف بالخلق **character, caractêre**: والخلق إنما هو نظام متكامل من السمات أو الميول النزوعية التي تتيح للفرد أن يسلك إزاء المواقف الخلقية وأوضاع العُرْف سلوكًا متفقًا مع ذاته، على الرغم مما قد يواجه من عقبات، وقد أمكن دراسة الخلق دراسة موضوعية بما يسمى باختبارات الشخصية. وكثيرًا ما تُسْتخدم كلمات الشخصية **personality** والخلق **character** والفردية **individuality** بمعنى واحد.

شعور consciousness; conscience psychologique:

من أكثر مصطلحات علم النفس غموضًا. معناه الأصلي معرفة النفس لذاتها التي لا تتم إلا بمعرفتها لموضوع خارجي، ثم معرفة النفس لما تختبره ثم الخبرات نفسها، ويُسْتَعمل أيضًا بمعنى الفكر في مقابل المادة.

ما يميز الظواهر النفسية عن غيرها من الظواهر الطبيعية. ما نفقده رويدًا رويدًا عندما ننتقل من الصحو إلى النوم وما نسترجعه رويدًا رويدًا عندما ننتقل من النوم إلى الصحو. صلة الذات بالعالم الخارجي أو قدرة الشخص على معرفة الأشياء الخارجية والتأثير فيها. مجموع الخبرات لفرد ما في وقت ما.

ويعلل بعضهم الشعور بأنه الأثر المركزي للتنبيه العصبي أو الجانب الذاتي لنشاط الدماغ.

ويعرِّف يونج **Jung**(٣) الشعور بأنه صلة المضمون النفسي بالذات بقدر ما تحس الذات بأن هذا المضمون نفسي، ويقول أيضًا: إن الشعور هو النشاط الذي يحقق صلة المضمون النفسي بالذات. والشعور ليس النفس كلها إذ إن النفس تمثِّل المضمون النفسي بأكمله، وقد يكون بعض هذا المضمون غير متصل بالذات، أي في هذه الحالة غير متصل بالأنا الشاعر.

ويميز علماء النفس بين درجتين من الشعور: الشعور التلقائي أو المباشر **spontaneous spontanée**، والشعور التأملي أو المنعكس على نفسه المؤدي إلى معرفة **reflexive, réfléchie**، ويُقْصد بالشعور التلقائي مجرد الإحساس، في حين يكون الشعور المنعكس على نفسه الإحساس بالإحساس على حد تعبير أرسطو.

الشلل الجنوني العام general paralysis of the insane, general:

Paresis, dementia paralytica; paralysie générale porgressive, démence paralytique التهاب الدماغ نتيجة إصابة بالزهري يؤدي بعد فترة – تتراوح بين خمس سنوات وعشرين سنة – إلى ضعف تدريجي في القوى العقلية ينتهي بالجنون، ومن أعراضه النفسية الشعور الشاذ بالفرح والارتياح وهذيان العظمة والتقلبات الانفعالية.

ضَبَط (بفتح الباء) Ambidexirality:

القدرة على إجادة الأعمال الحركية باليد اليمنى أو اليد اليسرى على السواء. قدرة كل يد على السواء على أن تكون اليد الموجهة عند القيام بعمل حركي يقتضي استخدام اليدين معًا. ويقال أيضًا: عسر يسر. ومَنْ يملك هذه القدرة يسمى أضبط **Ambidextrous** أو أعسر أيسر.

وعند تغلُّب اليد اليمني تسمى الحالة **right-handedness, dextrality** يسر والشخص أيسر؛ واليد اليسرى **left-handedness, sinistrality** عسر والشخص أعسر.

الطب العقلي psychiatry; -ie:

فرع من الطب يتناول دراسة جميع الاضطرابات العقلية والنفسية وعلاجها وتوضيح وسائل الوقاية والصحة العقلية. وهو يستند من جهة إلى علم النفس المرضي ومن جهة أخرى إلى الطب العام.

عدوان Aggressiveness: ميل إلى الاعتداء.

اعتداء aggression: سلوك يرمي إلى إيذاء الغير أو الذات أو ما يحل محلهما من الرموز. يعتبر السلوك الاعتدائي تعويضًا عن الحرمان **Frustration** الذي يصيب الشخص المعتدي.

عصاب مرض نفسي، مرض عصبي وظيفي neurosis, psycho-neurosis, functional nervous disease; névrose, psychonévrose, maladie nerveuse fonctionnelle:

مرض نفسي أو مجموعة أمراض نفسية تصحبها أحيانًا مظاهر جسمية شاذة ناشئة عن عوامل نفسية كالانفعالات المكبوتة والصدمات والصراع بين الدوافع المتناقضة ... إلخ، والمظاهر الجسمية الشاذة (كالأعراض الجسمية في الهستريا) تعود تؤثر بدورها في الحالة النفسية، فالأعراض الجسمية غير ناتجة عن إصابة عضوية؛ ولهذا السبب تُعْرَف بالأعراض الوظيفية، غير أنه قد تكون هناك عوامل فيزيائية (اضطرابات المجالات الكهربائية في الخلايا والأنسجة)، وعوامل كيميائية تفيد معرفتها في تفسير الاختلال الوظيفي العام الذي يصيب الجهاز العصبي. وتعرف الأمراض النفسية أو العصابية بالأمراض العصبية الوظيفية، غير أنه يُسْتَحسن عدم استعمال هذه التسمية الأخيرة؛ نظرًا لصعوبة تحديد الفرق بين ما هو عضوي وما هو وظيفي تحديدًا واضحًا، كما أنه يكون من الخطأ تسمية المرض النفسي بالمرض العصبي؛ إذ إن المرض العصبي عضوي المنشأ دائمًا وعلاجه من اختصاص طبيب الأمراض العصبية **neurologist**، في حين أن علاج الأمراض النفسية من اختصاص طبيب الأمراض العقلية **psychiatrrist** أو المحلل النفسي **psycho analyst**، ومنعًا للبس اقترحنا منذ سنة ١٩٤٣ في كتاب «شفاء النفس» ترجمة **neurosis** أو **psychoneurosis** بعصاب. [٤]

ومن أهم الأعراض العصابية النفسية: المخاوف المرضية والحصر النفسي (قلق مرضي) والأفكار الثابتة والشك المرضي والحصار (أفكار متسلطة واندفاعات قهرية). (انظر: «هستيريا».) ويكون العصابي شاعرًا بشذوذ حالته محتفظًا بقدرته على الاستبصار بخلاف الذهاني، أي المصاب بمرض عقلي. (انظر: «ذهان» **psychosis**.)

ولا يوجد فرق جوهري بين **neurosis** و**psychoneurosis** غير أن المقصود من اللفظ الثاني تأكيد المنشأ النفسي للأمراض النفسية.

وقد فرَّقت مدرسة التحليل النفسي بين عصاب نفسي المنشأ وعصاب جسمي المنشأ أو عضوي المنشأ، على الثاني لفظ actual neurosis، أي مسبَّب عن عوامل جسمية راهنة، لا عن كبت الانفعالات في الطفولة، وهذه العوامل الجسمية الراهنة هي في العادة الإفراط الجنسي وخاصة الاستمناء، وتعتبر مدرسة التحليل النفسي النورستانيا وعصاب القلق والهجاس (اعتقاد الشخص خطأ أنه مريض) من العصابات العضوية. ولكن يجب أن يلاحَظ أن التمييز بين العصاب النفسي المنشأ والعصاب العضوي المنشأ لا يزال موضع نقاش بين العلماء.

عضوي organic-que :

خاص بتركيب العضو أو بما يفرزه من مواد كيميائية. والمرض العضوي هو الناشئ عن إصابة العضو إصابة تشريحية أو بنائية كالتهاب أغشية الدماغ مثلًا.

العلاج الفيزيائي physiotherapy; physiothérapie :

وسيلة علاجية قائمة على استخدام العوامل الطبيعية كالهواء والماء والحرارة والضوء والكهرباء والراحة والرياضة البدنية وتغيير المناخ.

العلاج النفسي psychotherapy; - thérapie :

علاج الأمراض سواء كانت نفسية أو جسمية بوسائل نفسية كالإيحاء في أثناء اليقظة أو النوم الصناعي، وتقوية الإرادة والروح المعنوية والإقناع، والتحليل النفسي.

علم النفس المرضي psychopathology; -ie :

دراسة العوامل والوظائف والعمليات العقلية في حالات المرض وتفسير جميع الاضطرابات النفسية تفسيرًا سيكولوجيًّا، والطب الفعلي تطبيق لعلم النفس المرضي في مجالَي: الوقاية والعلاج.

غائية finality, teleology; -é,-ie:

(١) المذهب الذي يرى أن بعض المجموعات من الحوادث المتسلسلة موجَّهة نحو غرض أو غاية، أي أن طبيعة الغاية إلى حدٍّ ما تؤدي دورًا في تعيين سير هذه الحوادث وتوجيهها.

(٢) النظرية التي تقول بأن عمليات الكائن الحي العضوية تقوم على قوة مصورة وموجهة نحو غاية هي تحقيق نموذج الكائن الحي أو صورته.

(انظر: «غرضية».)

غرض، قصد purpose; intention:

ما يتصوره المرء نتيجة لأفعال يصمم على القيام بها تحقيقًا لما يتصوره.

غرضية purposivism; intenationnalisme:

النظرية السيكولوجية التي ترى أن الأغراض – مفهومة على نحو ما – علاوة على المنبهات تعيِّن السلوك تعيينًا حاسمًا. (انظر: «هورمية»، «علم النفس الهورمي»، «غائية».)

غريزة instinct: اختلف علماء النفس فيما بينهم على تعريف الغريزة، ولما كان بعضهم يستخدم هذا اللفظ دون أن يحدد معناه تحديدًا دقيقًا أصبح لفظ الغريزة عديم الفائدة تقريبًا في البحوث العلمية التي تتوخَّى التحليل العلمي واستقصاء جميع الشروط، أما إذا اقتضى الحال استخدام هذا اللفظ وجب التمييز بين معنيين:

(١)الدافع الحيوي الأصلي لنشاط الكائن الحي حفظًا لبقائه، وذلك بالإقبال على الملائم والإحجام عن المنافي.

(٢)ضرب من السلوك يعينه التركيب العضوي الفطري، ونلخص فيما يلي رأي كلاباريد Claparède[٥] العالم السويسري: يرجع الإبهام واللبس اللذان

يحيطان بكلمة **instinct** «غريزة» إلى أن هذا اللفظ يفيد معنيين جد مختلفين، فلدينا من جهة الدافع الطبيعي أو الميل الفطري الذي يعبر عنه الألمان بكلمة **Trieb**، ومن جهة أخرى الأفعال الغريزية أو السلوك الغريزي. أما الدافع أو الميل فهو المحرِّك الذي يدفع الحيوان إلى العمل في اتجاه ما، أو الذي يدفع الحيوان نحو هدف معين ويظهر على صورة حاجة **need, besoin**، أما الفعل الغريزي أو السلوك الغريزي فهو مجموع المحاولات أو الوسائل التي تُسْتَخدم لتحقيق الهدف ولإرضاء هذه الحاجة، وهذا السلوك هو ضَرْب من المعرفة العملية **savoir-faire** أو الفن العملي.

والدافع الغريزي **Triep** أو الميل الغريزي إلى حفظ البقاء والدفاع والتغذية والتناسل هو المحرك اللازم لنشاط الحيوان أو الإنسان أيًّا كان هذا النشاط:

المحرك	أنواع السلوك
الميل الغريزي **Trieb**	السلوك الغريزي = غرائز
	السلوك المكتسب = عادات
	السلوك المبتكر = ذكاء

ويعرِّف **claparède** السلوك الغريزي بأنه عمل ملائم يؤديه على نحو مطرد – وبدون سابق تعلُّم – أفراد الجنس الواحد جميعًا دون معرفة للغاية منه، وبدون معرفة لما بين هذه الغاية ووسائل تحقيقها من صلة.

ونذكر على سبيل المثال تعريفًا آخر يقرِّب بين الغريزة وبين ما قاله ابن سينا عن القوة الواهمة، يقول بريبنان **A. E. Brennan**: (٦) يمكن تعريف الغريزة بأنها نظام فطري من قوى نفسية عضوية تتيح لصاحبها أن يتعرَّف توًّا نفع أشياء ما أو ضررها، وأن ينفعل تبعًا لهذا التعرف، وأن يعمل – أو يحس الحافز إلى أن يعمل – على نحو

معين حسب ما للأشياء المدركة من قيمة بيولوجية.

فسيولوجيا physiology; -ie:

علم وظائف الأعضاء، كان يسمى قديمًا بعلم منافع الأجزاء أو الأعضاء. فرع من فروع علم الحياة biology، يبحث في وظائف الكائن الحي من تغذية وتنفس وإخراج وإفراز وإحساس وحركة وتناسل.

فصام (الجنون المبكر، جنون المراهقة) schizophrenia; schizophrénie; dementia praecox :

ذهان من أهم أعراضه انطواء المريض على نفسه والنكوص والتجول الذهني في عالم الخيال والوهم، عدم الاتساق بين المزاج والفكر، البلادة الوجدانية وفساد الحياة الانفعالية، اعتقادات باطلة وهلوسة وأفكار الاضطهاد والعظمة والخلود والقدرة الخارقة وتقمص الكون؛ انحرافات جنسية، شبقية ذاتية، جنسية مثلية، تفكك عام في الوظائف العقلية.

وأول من استعمل لفظ الجنون المبكر démence précoce الطبيب الفرنسي Morel سنة ١٨٥٧م، ثم رأى العالم السويسري بلولر Bleuler (١٩٣٩–١٩٥٧) استبدال schizophrenia (العقل المفصوم) «فصام» بالجنون المبكر، إذ لاحظ أن هذه الحالة المرضية لا تنتهي دائمًا بزوال العقل تمامًا dementia، وأنها لا تظهر دائمًا في سن المراهقة.

وللفصام أربعة أشكال إكلينيكية: (١) الفصام البسيط simplex وعرضه الرئيسي الفرار من الواقع. (٢) فصام المراهقة hebephrenic وأعراضه الرئيسية تقمُّص الكون وأفكار العظمة. (٣) الفصام الهذائي daranoid وعرضه الرئيسي هذيان الاضطهاد. (٤) الفصام الكتاتوني catatonie وأعراضه الرئيسية الجمود stupor والصمت والمقاومة السلبية أو الإيجابية (انظر: «خلفة»)، والقابلية

الزائدة للإيحاء في محاكاة الأصوات echolalia والحركات echopraxia، والتزام أوضاع الجسم الثابتة مدة طويلة بدون الإحساس بالتعب، وعندما تحل مظاهر النشاط محل الجمود والصمت يقوم المريض بحركات نمطية stereotypy فعلًا وقولًا وكتابةً.

الفعل acting; action **:** السلوك من حيث هو مجموعة حركات منظمة تتجه إلى التأثير في العالم الخارجي وتستهدف غاية ما.

الفكر thought; pensée **:** (١) ما يقابل الامتداد. (٢) ترتيب أمور معلومة للتأدي إلى مجهول (الجرجاني). (٣) مجموع العمليات العقلية التي تؤدي إلى المعرفة والحكم في مقابل الحالات الوجدانية والنزوعية.

فكرة id **:** معنى بارز في مجرى التفكير.

الفهم understanding; entendement, compréhension **:**

(١) تصور المعنى من لفظ المخاطب (الجرجاني).

(٢) إدراك المعنى من الوجهة التاريخية: القوة الذهنية أو الملكة التي تدرك العلاقات المنطقية وتقابل هذه القوة الملكات التي لا تتطلب الحكم والاستدلال كالحس والتذكر والتخيل.

قدرة capacité; ability **:**

المقدرة – فطرية كانت أو مكتسبة – على القيام بأفعال استجابية، حركية أو ذهنية.

ويميز بين القدرات الخاصة special abilities والقدرة العامة general ability، والقدرات الخاصة تتميز بعضها من بعض بالقياس إلى المجال الذي تعمل فيه أو بالقياس إلى نوع العمل، مثل القدرة الميكانيكية والقدرة الموسيقية والقدرة الحسابية والقدرة اللفظية والقدرة على إدراك المكان، ومن المفروض نظريًّا أن التحديد لم يتم بعد.

وتُسْتَخدم طرق إحصائية ورياضية خاصة لتحليل القدرات والكشف عن قدرات

جديدة، وفي مثل هذه البحوث يميل العلماء إلى استخدام لفظ عامل **Factor** بدلًا من قدرة.

ويميز بعضهم بين قدرة الشخص على التعلم وعلى الاستفادة بالتعلم، وفي هذه الحالة يستخدمون لفظ **capacity** أو **aptitude**، والاختبارات المستخدمة تسمى اختبارات الاستعداد **aptitude tests**، وبين القدرة على إنجاز عمل من الأعمال بعد التعلم والتدريب، والاختبارات المستخدمة في هذه الحالة تسمى اختبارات الإنجاز أو التحصيل **achievement tests**، أي أنهم يميزون بين القدرة بالقوة والقدرة بالفعل.

لا شعوري unconscious (a); inconscient (a):

يطلَق على العوامل التي تؤثر في السلوك على الرغم من عدم شعور الشخص بها.

اللاشعور unconscious (n); inconscient (n):

(١) مجموعة العوامل النفسية والفسيولوجية غير المشعور بها. (٢) في مدرسة التحليل النفسي (فرويد **Freud**) هذا الجانب من النفس أو من الشخصية الذي لا يمكن أن يصبح شعوريًّا إلا بالتحليل النفسي، ويتكوَّن من «المعاني البدائية» التي لم تكن قط شعورية، ومن الميول والرغبات والخبرات المكبوتة، ولا يمكن معرفة مضمونه بطريقة مباشرة بل بواسطة تأويل الترابطات الحرة والأحلام.

مانيا، هوس manie; manie: (٧)

ذهان من أهم أعراضه تضخم الأفكار وتهيجها وانتقالها السريع من موضوع إلى آخر دون التمييز بين قيم المعاني، سرعة تداعي المعاني مع الميل إلى النكتة اللاذعة والتفوُّه بالألفاظ البذيئة، أفكار العظمة والاستعلاء، الإحساس المفرط بالانبساط والمرح وازدياد النشاط الحركي، والاندفاع إلى تحقيق كل فكرة تخطر، فينتقل المريض من عمل إلى عمل دون راحة ولا هوادة، ويكون تفكك نشاطه الحركي العنيف موازيًا لتفكك نشاطه الذهني الهائج. والهوس أحد جانبي الذهان الدوري المعروف بذهان

الهوس والاكتئاب circular or manic depressive psychosis وتعرف حالة المانيا الخفيفة بالهيبومانيا hypomania.

مرض بازداو Basedw's disease; maladie deBasedow:

يتميز بتضخم الغدة الدرقية وازدياد إفرازها وجحوظ العينين وخفقان القلب ورجفات سريعة وقصيرة في اليدين. وتصحب الحالة الجسمية اضطرابات نفسية كتقلُّب المزاج وتهيُّجه السريع والاكتئاب، ويُعْرَف هذا المرض أيضًا بمرض جريف Grave.

ملانخوليا، المرض السوداوي melancholia; méancolie:

ذهان من أهم أعراضه الاكتئاب، وهبوط النشاط الحركي، وانعدام الاهتمام بالعالم الخارجي، والأرق، ورفض الغذاء، وطلب الانتحار. يعتبر أحد جانبي الذهان الدروي المعروف بذهان الهوس والاكتئاب circular or manic depressive psychosis.

ملل boredom; ennui:

حالة ضيق يصحبها تشتت الانتباه، وهي ناتجة إما عن تحول النشاط إلى حركات آلية، أو عن تتابع عوائق تحول دون اطراد النشاط في سيره نحو الهدف الأساسي. ويعرِّف الجرجاني الملال بأنه فتور يعرض للإنسان من كثرة مزاولة شيء فيوجب الكلال أو الإعراض عنه.

منبه، مؤثر stimulus; -excitant:

(١) العامل الذي يُحْدِث تأثيراً ما (ميكانيكيًّا أو كيميائيًّا) في أعضاء الاستقبال الحسي. (انظر: «حساسية».)

(٢) كل ما من شأنه أن يحدث تغييراً في نشاط الكائن الحي أو في مضمون الخبرة الشعورية.

منعكس reflex; réflexe :

يعرف الفعل المنعكس عادةً بأنه حركة بسيطة غير مكتسبة يقوم بها عضو حركي أو غددي بطريقة ثابتة وبدون اختيار ردًّا على تنبيه عضو حسي، ويصل قوس عصبي بسيط عضو الحس بعضو الحركة أو الإفراز، ويشمل هذا القوس: (١) خلية حسية. (٢) عصب حسي مؤدٍّ إلى خلية حركية وهو العصب المورد **alferent**. (٣) عصب حركي مؤدٍّ إلى عضو الاستجابة، عضلة كانت أو غدة، وهو العصب المصدر **efferent**.

لا يمكن أن نشاهد في أي كائن حي ذي جهاز عصبي فعلًا منعكسًا ينطبق عليه هذا التعريف تمامًا، ولا يمكن تحقيقه إلا في المعمل بطريقة صناعية على جزء مستأصل من جسم الكائن الحي. والواقع أن الفعل المنعكس استجابة معقَّدة يشترك فيها أكثر من مركز حركي واحد؛ وعلى ذلك فلا يكون الفعل المنعكس عنصرًا قائمًا بذاته، ولكنه يندمج عادةً مع أفعال أخرى تؤدي جميعًا وظيفة مشتركة – أي الفعل المنعكس ليس وحدة تشريحية مستقلة – ولكنه عنصر وظيفي.

ويسمى الفعل المنعكس شرطيًّا أو مشروطًا: **conditioned reflex réflexe conditionnel ou conditionné** عندما يكون استجابة، لا للمنبه الطبيعي بل لمنبه جديد ليس من خصائصه أن يثير مثل هذه الاستجابة، غير أنه اكتسب هذه الخاصة باقترانه بالمنبه الطبيعي عدة مرات، ولكن بشرط أن يحدث المنبه الجديد بضعة ثوانٍ قبل حدوث المنبه الطبيعي، فمسحوق اللحم المجفَّف مثلًا إذا وُضِعَ في فم الكلب يثير إفراز اللعاب، فهو في هذه الحالة المنبه الطبيعي، وإذا أسمعنا الحيوان صوتًا ما قبل استخدام المنبه الطبيعي وكررنا التجربة عدة مرات فسيكتسب الصوت خاصية إثارة اللعاب بدون اقترانه بالمنبه الطبيعي، ويصبح إفراز اللعاب في هذه الحالة فعلًا منعكسًا شرطيًّا أو مشروطًا.

وأول مَنْ درس الفعل المنعكس الشرطي دراسة منظَّمة هو العالِم الفسيولوجي

الروسي بافلوف Pavlov، وكان غرضه دراسة وظيفة المراكز العصبية في الدماغ وخاصة في اللحاء cortex.

وقد اعتبر واطسن Watson – مؤسس المدرسة السلوكية في علم النفس Behaviorism– الفعل المنعكس الشرطي أساس الاكتساب والتعلم، فهو يُرْجِع جميع العمليات السلوكية إلى أفعال منعكسة مركبة، وعلم النفس السلوكي – كما يتصوره واطسن – لا يخرج عن كونه فرعًا من علم الفسيولوجيا.

موضوعي objective; -f:

(١) نسبة إلى موضوع، وهو الأمر أو الشيء في حقيقته الواقعية، أي كما هو عليه مستقلًّا عن الأحكام الذاتية العاطفية.

(٢) كل ما ينتمي إلى البيئة الخارجية في مقابل الخبرة الذاتية.

(٣) كل ما له وجود في العالم الخارجي ويمكن أن يبحثه أكثر من واحد.

ملحوظة: حسب التعريف

(١) تعتبر موضوعات التفكير موضوعية من حيث هي مادة التفكير والتعقل والمعرفة، وإن كانت من جهة أخرى ذاتية، أي خاصة بالذات المفكرة. (انظر: «ذات»، «خبرة»، «واقعة».)

موقف situation:

(١) التنبيهات المنتظمة في كلٍّ واحد، مؤثرة في الفرد في لحظة معينة، أو في حالة فترة القابلية للاستجابة.

(٢) البيئة بما فيها الكائن الحي في لحظة معينة، فالموقف إذن أوسع دلالة من البيئة؛ إذ يتضمن المنبهات الداخلية والخارجية معًا.

ميتومانيا، جنون الكذب، تسطير (هوس: **mania** أسطورة، كذب **mythos** **mythomanie; manie**):

ميل مرضي إلى المبالغة في الحديث والكذب فيه والافتراء على الآخرين.

نسبة الذكاء **Intelligence quotient (I. Q.)**:

طريقة لتقدير الذكاء بالقياس إلى المتوسط، وتقدَّر نسبة الذكاء بقسمة العمر العقلي – كما تحدده الاختبارات الشبيهة باختبار بينيه وسيمون **Binet & Simon** – على العمر الزمني.

ولإزالة الكسور يضرب خارج القسمة في ١٠٠. فالطفل الذي عمره العقلي ١٢ وعمره الزمني ١٢ أيضًا تكون نسبة ذكائه ١٢/١٢ × ١٠٠ = ١٠٠.

وإذا كان عمره الزمني ١٠ تكون نسبة ذكائه ١٢/١٠ × ١٠٠ = ١٢٠.

وإذا كان عمره الزمني ١٤ تكون نسبة ذكائه ١٢/١٤ × ١٠٠= ٨٥.

وفي الكبار يعتبر العمر الزمني ١٤ أو ١٦ وفقًا للاختبار المستخدم.

نسيان **forgetting; oubli** فقدان طبيعي مؤقت أو نهائي لبعض ما اكتسب سابقًا من ذكريات ومهارات حركية، يجب تمييزه عن الأمنيزيا **amnesia** – أي النسيان المرضي – كما في حالات نوبات الصرع أو عقب صدمة عنيفة، ويمكن اقتراح كلمة «تدليه» لترجمة **amnesia**، فقد ورد في كتاب تهذيب الألفاظ لابن إسحاق السكِّيت، ص١٩٢، طبعة بيروت، ما يلي: «والمدله تدليها الذي لا يحتفظ ما فعل ولا ما فعل به.»

نفس **soul, spirit; âme**:

جوهر حالٌّ في الجسم مغاير له. (انظر: «ذهن»، «الشخصية الذاتية»، «الشعور».)

نظرية الظواهر المضافة، إبيفينومناليزم epiphenomenalism; épiphénoménisme:

إحدى النظريات المفسرة لصلة النفس بالجسم، وهي تعتبر الظواهر الشعورية آثارًا ثانوية لنشاط الجهاز العصبي، وهي عديمة الفاعلية لا تؤثر في عمليات الجهاز العصبي ولا في العمليات الذهنية نفسها، تؤدي هذه النظرية إلى إنكار علم النفس وإلى ردِّ تعليل الظواهر الموسومة بالنفسية إلى التعليل الفسيولوجي، يميز بينها وبين نظرية التوازي النفسي الجسمي **parallelism**.

نظرية التوازي النفسي الجسمي parallelism; parallélisme:

إحدى النظريات المفسِّرة لصلة النفس بالجسم، وهي تعتبر أن للظواهر النفسية وجودًا مستقلًّا عن الظواهر الجسمية، غير أن لكل نشاط نفسي ما يوازيه من نشاط جسمي في الجهاز العصبي دون أن تكون هناك صلة عِلِّية بين النشاطين. (انظر: «نظرية الفاعلية المتبادلة **interactionism**».)

نظرية الفاعلية المتبادلة interactionism; interactionisme:

إحدى النظريات المفسرة لصلة النفس بالجسم، وهي تقول بالتأثير المتبادل بين النفس والجسم المتحدين في التركيب الإنساني.

نموذج، نمط type, model; -modèle:

(١) الشكل الذي يحمل أخص الصفات التي يتميز بها معظم أفراد فئة ما، ويعتبر «عينة» مختارة من هذه الفئة، وهي بمثابة مثال لها في مجموعها.

(٢) حسب مدرسة يونج **C. Jung** في علم النفس التحليلي الفئة التي تتميز بالأسلوب الرئيسي الذي تصطنعه لتوجيه الطاقة النفسية، فيميِّز يونج بين نموذجين كبيرين هما: المنطوي **introvert** والمنبسط **extravert**، وكل منهما ينقسم بدوره إلى أربعة أقسام تبعًا لإحدى الوظائف الأربع التي تتخذها الطاقة

النفسية وسيلة للتعبير عن ذاتها، وهذه الوظائف هي التفكير ويقابله الوجدان ثم الحدس ويقابله الإحساس.

هتر delirium; dèlire toxique :

مجموعة أعراض أهمها فقدان القدرة على التوجه في الزمان والمكان، الهلوسة، اضطراب انفعالي مصبوغ بصبغة الخوف والرعب، وينشأ الهتر عادةً عن تسمُّم (المسكرات، توكسينات ميكروبية) كما في هتر السكير أو المريض بالتيفود.

هذاء delusion; délire :

اعتقاد خاطئ غير مطابق للواقع، ولا يمكن إقناع الشخص الهاذي بفساد اعتقاده، ويمتاز أيضًا بعدم اتساقه مع تربية الشخص وثقافته وبيئته، والنزعة إلى الارتياب والتشكك والمجادلة ما يساعد على ظهور الحالات الهذائية، وتكون الهذاءات نظامًا ثابتًا متماسكًا في البرانويا خاصة. (انظر: «الذهان الهذائي».)

ويذكر الطب العقلي أنواعًا كثيرة من الهذاء مثل هذاء العظمة والاضطهاد والمرض والموت والغيرة والفقر والخطيئة والهذاء الجنسي.

يجب أن يلاحظ أن اللفظ الفرنسي **délire** يستعمل أيضًا **delirium**. (انظر: «هتر».)

هستيريا hysteria; hystérie:

عصاب من سماته البارزة القابلية الشديدة للإيحاء والتقلب الانفعالي وضعف الشحنة الوجدانية وتفكك محتوى الشعور. وينشأ عن صراع بين الذات الشاعرة والرغبات اللاشعورية المكبوتة. ويؤدي هذا الكبت إلى ظهور أعراض تعويضية تُرْضِي الرغبات اللاشعورية بطريقة رمزية، ويعتبر العرض الهستيري على الرغم من شذوذه ضربًا من ضروب التكيُّف الناقص.

وعندما توجد أعراض جسمية يسمى المرض بالهستيريا التحولية **conversion**

hysteria، وقد يبدو المريض في حالة من الفرح وعدم الاكتراث، أما إذا كانت الأعراض مقصورة على المخاوف الشاذة والقلق فيسمى المرض بالهستيريا الحصرية **anxiety hysteria**.

والأعراض الهستيرية عديدة ومتنوعة، إذ يكاد كل عضو من أعضاء الجسم وكل جهاز من أجهزته يصاب بضرب ما من الاختلال الوظيفي.

وقد تكون الأعراض حسية كفقدان الحساسية اللمسية **anesthesia** أو ازديادها **hyperesthesia** أو نقصانها **hyperesthesia** أو انحرافها **paresthesia**، والعمى والصمم وفقدان حاسة الشم **anosmia** وحاسة الذوق **ageusia**. ويجب أن نلاحظ هنا أن هذه الاضطرابات كلها من طبيعة وظيفية، أي بدون أن يكون هناك إصابة عضوية في العضو الحسي أو في العصب الحسي أو في المركز العصبي الحسي. (انظر: «وظيفي».)

وقد تكون الأعراض حركية كالشلل الوظيفي **functional paralysis** (أي بدون وجود إصابة في المراكز العصبية الحركية في النخاع أو في المخ)، والحركات التشنجية وفقدان القدرة على إصدار الأصوات **aphonia** وتقلُّص العضلات المؤدِّي إلى تشوُّهات وظهور أوضاع حركية شاذَّة ثابتة ... إلخ. وقد تكون الأعراض خاصة بالدورة الدموية والجهاز التنفسي والجلد والأحشاء، مثل برودة الأطراف أو سخونتها أو احتقان الدم فيها **cyanosis** وخفقان القلب **tachycardia** والربو وارتشاح الجلد بالعرق الغزير أو الدم وبعض الأمراض الجلدية ... إلخ.

أمـا الأعـراض النفسـية فأهمهـا فقـدان الـذاكرة **amnesia** والتجـوال النومي **someambulism** والتجوال اللاشعوري **fugue** والقلق، والهلوسة أحيانًا.

وقد عُنيت مدرسة التحليل النفسي بدراسة الهستيريا عناية خاصة، والمرضى بالهستيريا يُجْدي معهم العلاج السيكو تحليلي إلى حدٍّ بعيد.

هورمية hormic; -que :

لفظ اصطنعه مكدوجال **McDougall** ليصف به الطاقة العقلية ومذهبه في علم النفس. وهو مشتق من كلمة يونانية **ὁρμάω** تفيد معنى إثارة الحركة **set into motion, urge on**، ويعرِّف مكدوجال لفظ **hormic** بأنه ما يدفع نحو هدف **an urge or (the impulse towards a goal energies of man, p. 19)**، والطاقة الهورمية **hormic energy** هي الطاقة التي يفترض مكدوجال أنها خاصة بكل نشاط غرضي. ويسمي أيضًا هذه الطاقة بالطاقة النفسية الفيزيقية **psycho-physical energy** كأنها خاصة بالنفس والجسم معًا.

علم النفس الهورمي hormic psychology:

إحدى مدارس علم النفس، وهي مدرسة مكدوجال. وعلم النفس الهورمي شكل من أشكال علم النفس الغرضي **purposive psychology**، ويميِّز مكدوجال بين مذهبه ومذهب غرضي آخر في علم النفس – هو مذهب اللذة – بأن علم النفس الهورمي يعتبر أن النزوع نحو أمر هو أصلًا نحو هذا الأمر لذاته، لا لما قد يحققه من لذة، فما ننزع إليه ونرغب فيه هو غرض في ذاته لا وسيلة للوصول إلى غرض آخر هو اللذة، ووجه الشبه بين رأي مكدوجال ورأي أرسطو واضح. (انظر: «غرضية»، «هورمية».)

واقعة fact; fait :

ما يحدث بالفعل سواء كان موضوعيًّا أو ذاتيًّا، ويُسْتَخدم أيضًا بمعنى الظاهرة **phenomenon; phénomène**.

وجدان feeling, affection; affectivité:

يشمل الحالات النفسية من حيث تأثرها باللذة أو الألم غير المؤدية إلى المعرفة في مقابل عمليات التصور والتفكير. يطلق على الانفعالات والعواطف والأهواء.

يستعمله بعضهم بمعنى شبيه بالحدس البرجسوني **intuition bergsonienne**، وفي هذه الحالة يعتبر وسيلة ممتازة من وسائل المعرفة (انظر كتاب الزمان الوجودي للدكتور عبد الرحمن بدوي).

وظيفة function; fonction:

ما يقوم به العضو أو الجهاز العضوي من عمل، وكان يقال قديمًا: منفعة العضو، فعلم وظائف الأعضاء **physiology** كان يسمى قديمًا: علم منافع الأجزاء (الترجمات العربية لكتاب جالينوس).

وظيفي functioual; fonctionnel:

خاص بما يؤديه العضو أو الجهاز العضوي من عمل لا ببنائه وتركيبه، والمرض الوظيفي هو اختلال الوظيفة دون ظهور إصابة تشريحية أو نسيجية في العضو كالشلل وفقدان الحس في الهستيريا.

يذهب بعضهم إلى أن تسمية بعض الأمراض بالوظيفية اعتراف بجهلنا أسباب المرض العضوية التي قد تكون طبيعتها دقيقة جدًّا لم يصل العلم بعد إلى تحديدها. وقد يكون هذا صحيحًا في بعض الحالات، فالصرع مثلًا **epilepsy** والزفن **chorea** أو مرض الرقص السنجي كانا يُعْتَبران من الأمراض النفسية أو الأمراض العصبية الوظيفية، ثم أُدْخِلا في نطاق الأمراض العصبية بعد كشف عللها العضوية؛ ولذلك يعتقد عضويو النزعة أن جميع أنواع العصاب والذهان ستدخل يومًا – إنْ قريبًا أو بعيدًا – في نطاق الأمراض العصبية. أما الوظيفيو النزعة وعلماء النفس فيرون أن هناك – بكل تأكيد – مجموعات من الأمراض بل أمراضًا تكون فيها الناحية النفسية جوهرية ومتغلبة يرجع منشؤها إلى خبرات الشخص الانفعالية من كبت وغيره وإلى تأثير البيئة. وتكون آثارها ظاهرة واضحة في سلوك الشخص نحو نفسه ونحو الآخرين وفي استجاباته الاجتماعية الشاذة.

والواقع أن الغموض والاضطراب في محاولات بعض العلماء التفرقة بين المرض العضوي الخالص والمرض الوظيفي الخالص يرجعان إما إلى الاعتقاد بأن الجسم هو الحقيقة الواحدة دون النفس، أو إلى أن الجسم والنفس حقيقتان لا متميزتان فحسب، بل منفصلتان تمام الانفصال، كما في نظرية التوازي النفسي الجسمي. أما إذا أخذنا بالمذهب التكاملي ونظرنا إلى المركَّب الإنساني كوحدة متكاملة نفسًا وجسمًا لرأينا أن المرض – أيًّا كان – لا يصيب الجسم فحسب أو النفس فحسب بل الإنسان؛ ولذلك لا بد من أن يوجد بجانب الطب البشري (الذي يجب عليه ألا يهمل الناحية النفسية) طب نفسي يستخدم أساليب نفسية للعلاج، كما يستخدم مدلولات سيكولوجية لتفسير الأمراض العصابية والذهانية، فضلًا عن استخدام وسائل العلاج الفيزيائية والكيميائية كالصدمات الكهربائية مثلًا وبعض العقاقير كلما اقتضته الحالة.

ويبدو من الاتجاهات الحديثة جدًّا في الطب أن تقدُّم العلاج الطبي لا يمكن أن يطَّرد – خاصة في الحالة الاجتماعية الراهنة – إلا باتجاهه نحو العلاج السيكوسوماتي أو العلاج النفسي الجسمي معًا. ومما هو جدير بالملاحظة ازدياد عدد الأمراض التي أخذت تدخل في نطاق الطب السيكوسوماتي **psychosomatic medicine**، نذكر منها: قرحة المعدة، الربو، ارتفاع الضغط الأساسي، الجلوكوما. راجع مقالات الدكتور مصطفى زيور في مجلة علم النفس العدد الأول والعدد الثاني من السنة الأولى.

الهوامش

(١) يمكن ترجمة **credulity** بإمَّعية (الإمَّع والإمَّعة: التابع لكل أحد على رأيه).

(٢) يختلف هذا التقسيم عن تقسيم مكدوجل **McDougall** الذي يرى أن هناك ثلاث نزعات فطرية اجتماعية: المشاركة الوجدانية والمحاكاة والقابلية للإيحاء، دون أن يحاول إرجاعها إلى أصل واحد، على الرغم مما بينها من تشابه من حيث عملية انتقال الأثر من شخص إلى شخص. وقد حاولنا في محاضراتنا في علم النفس التكاملي إبراز الصلة بين المحاكاة والمشاركة

الوجدانية والقابلية لسرعة التصديق وإرجاعها إلى مصدر واحد هو القابلية للإيحاء التي هي من قبيل المرونة التي تمتاز بها الحياة عامة. ويلاحظ أن ترتيبنا لهذه النزعات الثلاث مطابق لترتيب ظهورها في الفرد في أثناء نموه.

(٣) CG. Jung. Psychological Types, 1938. p. p. 535–6.

(٤) أَخَذَ هذا اللفظ يشيع في الأوساط العملية مما يدل على فائدته «العملية» فضلًا عن كونه يزيل اللبس بين المرض العصبي والمرض النفسي. فقد استخدمه الأستاذ مُحَمَّد فؤاد جلال – الأستاذ المساعد بمعهد التربية للمعلمين – في كتابه الأخير: مبادئ التحليل النفسي وتطبيقاته (١٩٤٦)، كما استخدم غيره من الألفاظ الجديدة الواردة في بحوث أعضاء جماعة علم النفس التكاملي مثل فصام وذهان وحصار. وهذه خطوة طيبة نحو توحيد ألفاظ علم النفس باللغة العربية.

(٥) Ed. Calarède. Esquisse d'une théorie boiligique du sommeil. 1905 p. 151 De l'intelligience animal à l'intelligence humaine, in Le Mystère animal. 1938 pp. 141–190.

(٦) A. E. Brennan. General Psychology 1937, p. 225.

(٧) استعمل أطباء العرب مثل أبو بكر الرازي في «الحاوي» و«الطب المنصوري»، وابن سينا في «القانون» اللفظ اليوناني مانيا، كما استعملوا ملنخوليا وليثارخوس (سبات) وفرينيطس (مرض شبيه بالمانيا) والقطرب (ليقانتروبيا أي اعتقاد المريض بأنه تحول إلى ذئب).

الفهرس